CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

VERSION ABRÉGÉE

UN NOUVEAU SOUFFLE POUR LA PROFESSION ENSEIGNANTE

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Septembre 2004

Québec

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

VERSION ABRÉGÉE

UN NOUVEAU SOUFFLE POUR A PROFESSION ENSEIGNANTE

VIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Septembre 2004

Québec

Le Conseil supérieur de l'éducation a confié la préparation du présent avis à la Commission de l'enseignement primaire, composée de :
Robert Céré (président), Yvon Bellemarre, Nicole Benoit, Martine Bergeron, David A. Dillon, Guy Faucher, Nicole Genest-Gervais, Pauline Ladouceur, Louise Leduc, Pierre Légaré, Céline Martel, Madeleine Piché, Lude Pierre, Michel Rivest et Suzanne Mainville, coordonnatrice.

ainsi qu'à la Commission de l'enseignement secondaire, composée de :
Robert Céré (président), Ronald Canuel, Marie-Paule Desauiniers, André Deschênes, Marthe Fortin, Claude Girard, Michel Gravel, Pierre Lachance, Josée Péthel, Christian Plante, Joane Simard, Josée St-Pierre, Bruno Tremblay et Francine Richard, coordonnatrice

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation du présent avis au début des travaux, alors qu'elles étaient membres de la Commission de l'enseignement primaire :
Yvan Demers, Nancy Bérubé, Roger Delisle, Marc St-Pierre

La personne suivante a aussi participé à la préparation du présent avis au début des travaux, alors qu'elle était membre de la Commission de l'enseignement secondaire :
Martine Belcourt

Coordination et rédaction :
Suzanne Mainville, coordonnatrice

Recherche :
Suzanne Mainville, coordonnatrice, Marie-Josée Larocque et Hélène Pinard, agentes de recherche, et Gilles Roy, consultant
avec la collaboration de Claudette Gagnon, consultante, Clermont Gauthier, professeur à l'Université Laval, Carol Gilbert, agent de recherche, Jean-Christophe Lejeune, stagiaire et Bruno Bérubé, technicien en enquête, recherche et sondage

Soutien technique :
Secrétariat : Céline Dubois, avec la collaboration de Linda Blanchet
Documentation : Patricia Réhel
Édition : Michelle Caron et Marie Mercier
Révision linguistique : Isabelle Tremblay

Conception graphique :
bleu outremer communication/design

Mise en page :
Idéation

Avis adopté à la 530^{e} réunion
du Conseil supérieur de l'éducation,
le 28 mai 2004

ISBN : 2-550-42970-2
Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 2004

Reproduction autorisée à condition de mentionner la source.

Afin d'alléger le texte, le genre masculin est utilisé dans ce document pour désigner aussi bien les femmes que les hommes.

PRÉAMBULE

En novembre 2002, le ministre de l'Éducation demandait officiellement au Conseil supérieur de l'éducation un avis portant sur la profession enseignante au primaire et au secondaire, plus particulièrement sur :

> *[...] le sens et l'importance que la société québécoise entend donner à la profession enseignante en mettant en relief la vision globale de cette profession dans une perspective de renouvellement, de professionnalisation et surtout de valorisation de celle-ci.*
> (Extrait de la lettre du ministre de l'Éducation.)

Le Conseil a confié les travaux menant à l'élaboration de cet avis conjointement à la Commission de l'enseignement primaire et à la Commission de l'enseignement secondaire, estimant que la réflexion sur la profession enseignante nécessitait un partage de l'expertise et de l'expérience de membres venant de ces deux ordres d'enseignement.

Dans le cadre de l'élaboration de cet avis sur la profession enseignante, le Conseil a jugé pertinent d'effectuer deux consultations principales auprès des acteurs de l'éducation et de la société québécoise. Une première consultation a été menée auprès d'organismes concernés par l'éducation, au moyen d'un appel de mémoires et de la tenue d'audiences avec certains d'entre eux. Le Conseil est très conscient de la somme de travail qu'a demandé cet appel de mémoires pour beaucoup d'organismes. Il estime cependant que leur apport a grandement contribué à enrichir la pensée du Conseil. Il tient donc à les remercier profondément pour leur généreuse contribution à ses travaux.

Une deuxième consultation a été effectuée auprès d'enseignantes et d'enseignants du primaire et du secondaire, par l'entremise de groupes de discussion. Le Conseil tient à les remercier pour l'intérêt qu'ils ont porté à ses travaux et pour leur empressement à partager leur expérience et leur expertise afin d'enrichir sa réflexion et de l'ancrer dans la réalité concrète du milieu scolaire. De plus, le Conseil a bénéficié de l'apport d'un certain nombre d'experts invités qu'il souhaite remercier également pour leur contribution à ses travaux.

INTRODUCTION

Depuis 40 ans, le Conseil supérieur de l'éducation s'est continuellement préoccupé de la profession enseignante. Il a également affirmé à de nombreuses reprises l'importance qu'il accorde à la qualité du personnel enseignant et à la mise en place des conditions d'exercice lui permettant de déployer toute sa compétence.

Pour répondre à la demande du ministre de l'Éducation, le Conseil a, cette fois-ci, centré sa réflexion sur le sens à accorder à la profession enseignante, tant du point de vue de la signification que l'on attribue à la profession que de celui de la direction que l'on souhaite donner à son développement, jugeant ces deux aspects intimement liés.

Ainsi, le Conseil a voulu répondre aux deux questions suivantes :

I. Quelle est la signification de la profession enseignante au Québec en 2004?

II. Quelles orientations doit-on donner au développement de la profession enseignante?

I. QUELLE EST LA SIGNIFICATION DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE AU QUÉBEC EN 2004?

L'ENSEIGNEMENT : UNE PROFESSION EN MOUVEMENT

La profession enseignante est en constante évolution. Autrefois considéré comme une vocation, l'enseignement progresse, depuis les années 60, vers le statut de véritable profession. La professionnalisation de l'enseignement représente un courant de fond en éducation qui dépasse largement le Québec et qui est souvent présenté comme une réponse à de nouvelles exigences envers l'école. En effet, elle constitue une condition souvent nécessaire à la mise en œuvre de nombreuses réformes en éducation, au Québec comme à l'étranger. Les principaux objectifs de ce mouvement sont globalement d'augmenter l'autonomie professionnelle du personnel enseignant, à la fois dans l'exercice de sa profession et dans la gestion de celle-ci, de favoriser le développement continu d'une expertise en enseignement, de promouvoir une éthique dans l'exercice de la profession et d'augmenter le statut social de l'enseignant.

Depuis les années 60, la professionnalisation de l'enseignement n'a pas progressé de façon linéaire. Les années 60 et 70 ont permis de poser les premiers jalons d'une véritable profession. La publication du rapport Parent et le transfert de la formation des enseignants à l'université, par exemple, témoignent de moments forts du développement de la profession enseignante. Les luttes syndicales ont également permis, en particulier jusqu'à la moitié des années 70, d'améliorer considérablement les conditions de travail du personnel enseignant. Les années 70 constituent cependant une période mouvementée pour ce dernier. On se souviendra de la publication du livre vert (1977), suivi du livre orange (1979) et du livre blanc (1982), qui ont amené des modifications importantes dans le système scolaire. À la fin des années 70 et au début des années 80, on assiste à des affrontements patronaux-syndicaux qui marquent fortement le personnel enseignant, par exemple lors de l'adoption de lois spéciales, notamment en 1982.

Une période de restrictions budgétaires amorcée autour de 1976 et une philosophie de gestion plus centralisée contribuent à l'aménagement d'une tâche qui ne favorise pas l'autonomie professionnelle chez le personnel enseignant. De plus, la profession enseignante semble alors plutôt conçue comme étant restreinte à l'acte d'enseigner lui-même et à l'application de réformes et de changements pensés par d'autres. Un surplus important d'enseignants nouvellement formés rend également difficile leur insertion professionnelle. Leurs conditions de travail sont ardues et leurs conditions d'emploi, fort précaires.

En 1984, en réponse à une demande du ministre de l'Éducation, le Conseil publie un avis sur la condition enseignante qui trace un portrait relativement sombre de l'état de la profession. Les années 80 apparaissent comme difficiles pour le personnel enseignant, à la fois du point de vue des conditions d'exercice de la profession et de sa professionnalisation.

Cependant, les années 90 sont plus propices à la professionnalisation de l'enseignement. En 1992, le Conseil publie un rapport annuel qui cristallise la réflexion sur la profession enseignante et qui fournit des repères pour son développement. Une réforme majeure de la formation à l'enseignement, instaurée dès 1994, incarne les objectifs de la professionnalisation de l'enseignement dans la formation initiale elle-même. Par la suite, la réforme de l'éducation qui débute en 1997 constitue un autre levier pour la professionnalisation, étant donné les nouveaux espaces d'autonomie professionnelle qu'elle offre au personnel enseignant. Cette réforme appuie la professionnalisation de l'enseignement, notamment, en redistribuant le pouvoir entre les acteurs scolaires et en reconnaissant leur expertise mutuelle. Elle augmente également la latitude du personnel enseignant dans l'interprétation et l'application du curriculum officiel et favorise chez lui l'exercice du jugement professionnel. En 2002, un avis de l'Office des professions du Québec reconnaît de façon plus officielle que l'enseignement est une profession, même s'il ne recommande pas la création d'un ordre professionnel pour en assumer la gestion de façon autonome.

La signification de la profession enseignante prend ainsi sa source dans un certain « idéal professionnel » qui s'est construit peu à peu depuis le début des années 60.

DES ACQUIS POUR FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Le Conseil estime que la conjoncture actuelle est propice au développement de la profession enseignante parce que le chemin parcouru a permis de consolider plusieurs acquis sur lesquels on peut s'appuyer pour poursuivre le développement amorcé.

L'avènement d'un référentiel de compétences pour l'enseignement

Le référentiel de compétences pour l'enseignement, conçu à l'origine pour permettre l'élaboration des programmes de formation des enseignants, constitue un élément essentiel du développement de la profession. La rationalisation des savoirs et des savoir-faire nécessaires pour l'enseignement ne peut se faire sans la clarification d'une certaine conception de la profession et d'un certain « idéal professionnel ». C'est autour de cet « idéal professionnel » que se tissent les mesures structurantes de la profession, par exemple le référentiel de compétences, le dispositif et le contenu de la formation initiale, la certification, la formation continue. Actuellement, le référentiel de compétences appuie une vision « professionnalisante » de l'enseignement en insistant sur sa nature professionnelle et sur l'importance de sa dimension culturelle.

L'avènement de ce référentiel pour l'enseignement est donc au cœur des changements apportés depuis une dizaine d'années à l'organisation de la profession. Par exemple, les programmes de formation à l'enseignement sont conçus à partir d'un référentiel commun; la formation initiale est prolongée d'une année et plus axée sur l'intégration de la formation théorique et de la formation pratique ainsi que sur le développement de compétences pour l'enseignement; le partenariat entre les milieux scolaires et les universités se développe, notamment pour la formation pratique; le personnel enseignant peut aussi prendre appui sur le référentiel de compétences pour orienter son développement professionnel.

La régulation de l'offre de diplômés pour tenir compte des besoins du marché du travail

En 1994, les universités et le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) ont convenu d'un contingentement à l'admission aux programmes de formation à l'enseignement afin de mieux réguler l'offre de diplômés en fonction des besoins du marché du travail. Cette mesure a permis d'améliorer les conditions d'insertion professionnelle des nouveaux diplômés, notamment au regard de la précarité de leurs conditions d'emploi. Cette mesure visait également à éviter de submerger de stagiaires les écoles primaires et secondaires, étant donné l'augmentation du nombre d'heures de stage par étudiant jusqu'à 700 heures sur 4 ans, et à fournir ainsi des conditions de stage optimales.

L'augmentation du pouvoir de participation professionnelle du personnel enseignant

Depuis la mise en œuvre du projet de loi 180[1] en 1998, le partage des pouvoirs a considérablement changé, notamment entre l'école et la commission scolaire. Dans une optique de décentralisation, on a octroyé plus de pouvoirs aux établissements scolaires, ce qui a eu pour conséquence d'élargir de façon significative les pouvoirs des enseignants sur le plan professionnel. La participation professionnelle du personnel enseignant est balisée par deux documents officiels. D'une part, la Loi sur l'instruction publique établit qu'à l'échelle de la commission scolaire et de l'école, la participation des enseignants est nécessaire concernant certains objets et que leur consultation est exigée à propos de certaines décisions. D'autre part, l'Entente nationale négociée entre l'État et la partie syndicale stipule que certains objets à caractère professionnel doivent être soumis au personnel enseignant, au moyen de mécanismes de participation qui sont définis par les conventions collectives locales[2].

La participation professionnelle du personnel enseignant est également favorisée à l'échelle provinciale par la création, notamment, de quatre organismes composés en partie d'enseignantes et d'enseignants :

1. Le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE);
2. Le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE);

---

[1] Le projet de loi 180 est intitulé *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives* (1997, c. 96).

[2] Chapitre 4-0.00 : « Modes, objets et mécanismes de participation des enseignantes et des enseignants autres que les objets (et leur mode) négociés et agréés à l'échelle nationale ».

3. La Commission des programmes d'études;
4. Le Comité d'évaluation des ressources didactiques.

Ces organismes sont consultatifs pour la plupart (sauf le CAPFE, qui a notamment pour mandat l'examen et l'agrément des programmes de formation à l'enseignement primaire et secondaire) et ils permettent au personnel enseignant d'être davantage partie prenante de l'élaboration d'orientations et de la prise de décisions par le MEQ.

Depuis la mise en œuvre du projet de loi 180, l'enseignant n'intervient donc plus seulement à l'échelle de sa classe. Il assume maintenant un plus grand nombre de responsabilités portant sur des objets qui concernent l'école et la commission scolaire, et il est davantage consulté au sujet des orientations et des décisions ministérielles.

Le développement rapide d'une recherche sur l'enseignement mieux ancrée dans la réalité des milieux scolaires

Le développement rapide de la recherche en éducation, en particulier de celle qui porte sur l'enseignement lui-même, fournit des assises à la professionnalisation de l'enseignement, en permettant la rationalisation des savoirs et des savoir-faire mobilisés dans l'acte d'enseigner et en favorisant le développement d'une expertise enseignante. Le champ très large de ce qu'il est convenu d'appeler la recherche sur « l'effet enseignant » comporte des études de diverses natures qui visent à déterminer les variables permettant d'expliquer l'efficacité de l'enseignement. L'un des courants de recherche dans ce domaine accorde une importance particulière aux pratiques enseignantes pour expliquer l'effet enseignant. Les études de ce courant ont amené les chercheurs à attribuer à ces pratiques un poids important dans la réussite des élèves.

Ces recherches nous apprennent que tous les enseignants n'ont pas le même effet sur l'apprentissage des élèves. Dans des contextes similaires et toutes choses étant égales par ailleurs, certains enseignants favoriseraient davantage cet apprentissage. Ce n'est que depuis les années 70 que l'on reconnaît vraiment l'importance d'étudier les pratiques enseignantes afin d'améliorer l'apprentissage des élèves. Avant cela, on a beaucoup étudié la question de l'origine socioéconomique des élèves, par exemple, ou encore celle des programmes d'études et de leurs liens avec la réussite des élèves, mais le potentiel de l'enseignement lui-même dans leur apprentissage a été moins exploité.

La recherche sur les pratiques enseignantes depuis une quarantaine d'années a favorisé la reconnaissance de l'existence d'une base de connaissances en enseignement (*knowledge base for teaching*) et son développement. Cette base de connaissances constitue un répertoire de pratiques documentées et reconnues comme efficaces par la recherche, fournissant ainsi un répertoire de stratégies permettant à l'enseignant de réfléchir et d'analyser sa pratique.

L'importance d'une base de connaissances est considérable pour la professionnalisation de l'enseignement, puisque l'un des critères auxquels doit satisfaire une profession est d'être fondée sur un corpus de savoirs rationalisés. Sans ce corpus de savoirs, l'efficacité des pratiques d'un enseignant ne peut se justifier que sur la base de son propre savoir, de sa propre expérience et, dans ce domaine, il est fort difficile de revendiquer une quelconque autorité en la matière. Il faut cependant être attentif au piège de « l'enseignant modèle » et éviter de croire qu'il existe des pratiques idéales auxquelles les enseignants doivent s'astreindre. On doit tenir compte, d'une part, de la complexité des situations pédagogiques et, d'autre part, du fait que les enseignants n'appliquent pas des méthodes, mais se les approprient et les intègrent à leur propre pratique. En ce sens, toutes les situations pédagogiques sont singulières et toutes les pratiques diffèrent. Par ailleurs, il n'est pas non plus certain qu'une pratique enseignante efficace dans un contexte le soit dans toutes les disciplines, pour toutes les classes, peu importe leurs caractéristiques. Une base de connaissances en enseignement constituerait davantage une sorte de guide d'action. On peut ainsi tenter de maximiser l'influence des pratiques enseignantes, étant entendu que des risques de dérives sont possibles si l'on ne tient pas compte de l'autonomie professionnelle des enseignants, de la pluralité des contextes et des effectifs ainsi que de la singularité des interactions pédagogiques. On comprend ici que tout le champ du développement professionnel du personnel enseignant est interpellé par le développement de la recherche sur l'enseignement.

UN SENTIMENT DE VALORISATION À RECONQUÉRIR

La valorisation de la profession enseignante est au cœur des préoccupations de plusieurs acteurs de l'éducation. Elle est également une dimension importante de la professionnalisation de l'enseignement. À la suite de ses consultations, le Conseil constate un certain malaise au regard de la question de la reconnaissance de la profession enseignante.

Bien que les sondages doivent être traités avec prudence, le Conseil constate que tous ceux qu'il a consultés montrent que, globalement, la profession enseignante inspire confiance. D'une façon générale, elle se situe parmi les professions qui inspirent le plus confiance dans la population en général ou chez les parents. Généralement, on reconnaît également que le personnel enseignant est compétent et que cette compétence influence de manière notable la réussite des élèves. Selon d'autres sondages, l'attrait de la profession enseignante semble aussi important. Somme toute, les sondages consultés montrent une profession relativement valorisée par la population en général.

Cependant, le portrait que fournissent les sondages est à l'opposé du discours largement répandu selon lequel la profession enseignante doit être revalorisée et ne bénéficie pas de la reconnaissance sociale à laquelle elle est en droit de s'attendre. En fait, les enseignants semblent souffrir d'un sentiment de manque de prestige, d'autorité et de crédibilité – c'est du moins ce qu'ils expriment. De plus, ils se sentent sur la défensive devant l'État et également victimes de préjugés. À la lumière de ces analyses, le Conseil constate que les enseignants sont sensibles à une image de leur profession qui serait, selon eux, négative et qu'ils considèrent les attentes du public et des parents comme à la fois réductrices et démesurées. C'est comme si les enseignants trouvaient la population trop critique à leur endroit et qu'en même temps la complexité de leur tâche n'était pas reconnue.

Comment expliquer l'écart entre la perception apparemment positive de la société québécoise envers le personnel enseignant et le sentiment de non-reconnaissance éprouvé par ce dernier? De nombreuses hypothèses d'explication sont possibles selon les organismes consultés. Le Conseil n'est pas en mesure d'évaluer avec précision la valeur de toutes ces hypothèses, mais il prend acte de leur existence et de leurs conséquences possibles sur le statut de la profession enseignante. Il juge important de travailler en priorité aux aspects susceptibles de favoriser la valorisation intrinsèque du personnel enseignant, c'est-à-dire une valorisation provenant de l'intérieur même de la profession enseignante. C'est la raison pour laquelle le Conseil privilégie, dans les orientations et les axes de développement qu'il présente, une approche visant l'***empowerment*** du personnel enseignant, en mettant l'accent sur les actions qui peuvent redonner un pouvoir d'agir aux acteurs scolaires dans l'exercice de leur fonction. C'est dans une perspective d'autonomie et de responsabilisation professionnelle que le Conseil estime qu'il importe de favoriser le développement de la profession enseignante.

UN IDÉAL PROFESSIONNEL À POURSUIVRE

Comme le Conseil l'a dit précédemment, professionnaliser l'enseignement, c'est progresser collectivement vers un certain idéal professionnel. C'est à partir de cette conception que les membres d'une profession se construisent une identité professionnelle collective, mais aussi une identité professionnelle individuelle propre. C'est aussi parce que la construction de cette identité collective et individuelle existe que se remodèlent constamment les paramètres de cet idéal professionnel. Celui-ci n'existe donc pas en soi; il s'agit d'un construit social en évolution, d'où la grande difficulté à cerner de façon précise ses différents paramètres. Pourtant, ne pas nommer ces paramètres, c'est évacuer toute réflexion sur la nature de la profession enseignante. Comment pouvoir progresser vers un idéal professionnel sans mettre des mots sur les grandes dimensions qui le constituent?

Malgré la difficulté de l'exercice, le Conseil a donc jugé opportun de tracer les contours d'un certain idéal professionnel pour le personnel enseignant, afin de permettre de mieux cerner ce vers quoi devrait, à son avis, tendre son développement. Il s'agit de « paramètres », c'est-à-dire d'un ensemble d'éléments incontournables ou fondamentaux de la profession enseignante qui permettent de réfléchir à la nature de celle-ci et à son évolution.

Pour le Conseil, affirmer que l'enseignement est une profession, cela signifie :

- Que l'acte d'enseigner, qui est au cœur de la fonction enseignante :
  - est un acte complexe et interactif qui comporte une dimension culturelle fondamentale;
- Que la fonction enseignante implique d'autres actes qu'il convient de définir :
  - l'acte de superviser des stagiaires en formation à l'enseignement;
  - l'acte d'accompagner de nouveaux enseignants;
  - l'acte d'enseigner à ses pairs;
  - l'acte d'élaborer du matériel ou un dispositif pédagogique;
  - l'acte de coordonner un projet collectif;
  - l'acte de collaborer à la recherche en éducation, etc.;
- Que l'ensemble des actes qui fondent la fonction enseignante :
  - doivent reposer sur un ensemble de savoirs et de savoir-faire :
    - issus à la fois de la pratique enseignante et des théories développées dans le cadre de la recherche en sciences de l'éducation;
    - de nature à la fois disciplinaire, didactique et pédagogique;
  - doivent être encadrés par des normes professionnelles, c'est-à-dire un ensemble de compétences pour lesquelles un certain seuil de maîtrise est considéré comme nécessaire pour exercer la profession :
    - ces compétences doivent inspirer la formation initiale à l'enseignement et le développement professionnel continu du personnel enseignant;
    - ces compétences doivent être mises à jour de façon continue afin de tenir compte de l'évolution de la profession et de la société de même que du développement de la recherche en éducation;

  - exigent de l'enseignant une réflexion sur sa pratique et un développement continu de l'ensemble de ses compétences tout au long de sa carrière;
  - nécessitent l'exercice du jugement professionnel et du sens critique de la part de l'enseignant;
  - exigent la capacité de travailler individuellement, mais aussi collectivement;
  - doivent s'accomplir avec autonomie et responsabilité;
- Que l'enseignement comporte une dimension éthique fondamentale étant donné sa nature de service public et le fait qu'il s'agit d'un métier comportant des interactions humaines. Le jugement moral de l'enseignant s'exerce donc :
  - d'une part, au regard de l'interprétation qu'il fait de son mandat. L'enseignant exerce une fonction d'éducation qui doit s'inspirer des valeurs, de la mission et des finalités attribuées à l'école québécoise;
  - d'autre part, de façon quotidienne, dans ses interactions auprès des élèves et des autres partenaires de l'éducation;
- Que l'enseignant doit établir des relations professionnelles avec les autres acteurs de l'éducation, basées sur la reconnaissance d'une expertise mutuelle et sur un véritable partenariat, en fonction de leurs mandats respectifs;
- Que l'enseignant doit être en mesure de contribuer au développement de l'institution scolaire, en particulier dans son école, mais également à l'échelle de la commission scolaire et du ministère de l'Éducation;
- Que l'enseignant doit être en mesure de participer aux grands débats sociaux qui concernent l'éducation et qui contribuent à définir son mandat auprès des élèves;
- Que l'enseignant doit être en mesure de participer à la définition et à la gestion de toutes les mesures d'encadrement de sa profession, parce qu'il est le mieux placé pour estimer leur pertinence au regard du mandat qui lui est confié et des conditions d'exercice de sa profession.

Selon le Conseil, c'est donc à partir de ces paramètres que devrait se poursuivre le développement de la profession enseignante.

II. LE DÉVELOPPEMENT DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE DANS UNE PERSPECTIVE DE PROFESSIONNALISATION ET DE VALORISATION : QUELLES SONT LES ORIENTATIONS À PROMOUVOIR?

Pour que l'enseignement progresse vers un idéal professionnel dont les contours sont mieux cernés, pour que la profession enseignante soit valorisée par la société québécoise et pour que le personnel enseignant lui-même développe un plus grand sentiment de compétence et de fierté, le Conseil propose trois orientations autour desquelles s'articulent huit axes de développement prioritaires. La première orientation concerne la qualité de la relève enseignante, la deuxième porte sur la nécessité de soutenir le développement continu des compétences professionnelles du personnel enseignant ainsi que de reconnaître cette expertise et la troisième confirme l'importance d'incarner le mouvement de professionnalisation dans l'exercice de la profession et dans sa gestion proprement dite.

Orientation 1 : Assurer une relève enseignante de qualité en misant sur des normes professionnelles élevées pour la profession enseignante

AXE DE DÉVELOPPEMENT N° 1 : DÉVELOPPER LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS AFIN DE DIVERSIFIER LES CHEMINEMENTS DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

Le Conseil a entendu plusieurs organismes revendiquer le retour d'un modèle de formation en alternance pour les enseignants[3], constitué d'une formation disciplinaire et d'une formation plus courte en pédagogie, à l'image de l'ancien dispositif québécois de formation à l'enseignement. Deux types d'appréhensions justifient cette demande. Les organismes en question sont préoccupés, d'une part, par une pénurie appréhendée de personnel enseignant dans certains champs d'enseignement et, d'autre part, par la perception d'un manque de compétences disciplinaires chez les nouveaux enseignants du secondaire, issus du nouveau dispositif de formation.

---

[3] Le modèle de formation en alternance implique que la formation disciplinaire se déroule généralement en premier, suivie d'une formation plus courte en pédagogie. Cette formation pédagogique était d'une durée d'un an dans l'ancien modèle québécois de formation des enseignants.

Pour le Conseil, les observations faites et les arguments entendus ne permettent pas de telles généralisations. Il reconnaît, par ailleurs, que le manque de souplesse dans le dispositif de formation à l'enseignement peut décourager certains candidats dont le potentiel serait intéressant.

Le Conseil souhaite d'abord rappeler que le dispositif actuel de formation à l'enseignement est le résultat d'une volonté d'appuyer la formation sur une meilleure intégration des savoirs théoriques et des savoirs pratiques, de même que sur une plus grande articulation entre les savoirs disciplinaires et les savoirs pédagogiques et didactiques. Cette volonté se traduit par la mise en place de programmes élaborés selon une approche par compétences. Malgré certaines critiques formulées par les organismes consultés, le Conseil est d'avis que la mise en œuvre d'un modèle de formation en concomitance[4], comme celui du dispositif actuel, est propice au développement de la profession enseignante, même si des améliorations sont souhaitables.

Préserver le modèle actuel de formation en concomitance

Le Conseil estime que l'argument concernant l'existence d'une pénurie d'enseignants dans certains secteurs ne justifie pas le retour des formations courtes en pédagogie. Les difficultés de recrutement observées semblent plutôt locales et régionales et elles sont liées à un problème de mobilité de personnel. La création de formations courtes en pédagogie ne constitue donc pas une solution adéquate. Par ailleurs, des études américaines sont actuellement en cours pour évaluer l'efficacité d'autres types de formations en enseignement (formations courtes), au regard, notamment, de l'attrition. En deux mots, les enseignants qui débutent avec une formation réduite quitteraient plus souvent la profession que les enseignants ayant reçu une formation complète. Les conclusions finales de ces recherches sont à venir, mais leurs résultats préliminaires indiquent qu'il y a lieu de faire preuve de vigilance à cet égard.

En outre, le Conseil ne souhaite pas le retour d'une formation courte en pédagogie parce qu'il estime nécessaire de préserver le modèle actuel de formation à l'enseignement selon le principe de concomitance et selon une approche par compétences. Le Conseil affirme sa conviction que l'enseignement exige l'acquisition d'une expertise spécifique et que cette expertise se traduit, dans les faits, par la maîtrise de compétences professionnelles pouvant s'acquérir dans des situations complexes et intégrées de formation.

---

[4] Le modèle de formation en concomitance implique que la formation disciplinaire de même que la formation pédagogique et didactique se fassent de manière intégrée.

Diversifier les cheminements de formation à l'enseignement tout en préservant la nécessité de l'atteinte de normes professionnelles élevées

Le Conseil est sensible au discours des organismes consultés en ce qui concerne l'existence d'une seule voie d'entrée dans la profession enseignante. Il a entendu de nombreux témoignages selon lesquels la profession enseignante se priverait de candidats intéressants parce que la rigidité du dispositif de quatre ans est un élément de découragement pour eux.

Concrètement, il est souvent question de la situation du titulaire d'un baccalauréat spécialisé dans une discipline qui doit, malgré l'existence d'un processus de reconnaissance des crédits à l'université[5], entreprendre un cheminement de quatre années avant d'obtenir son brevet d'enseignement. En fait, c'est la structure même des programmes, comportant des cours préalables et des stages déterminés dans le temps, qui constitue le principal obstacle à une accélération de ce cheminement. Même si l'université reconnaît les acquis du candidat, notamment sur le plan disciplinaire, il reste que ce dernier doit souvent passer à travers un programme de quatre années avant l'obtention de son brevet. C'est donc la durée totale du programme lui-même qui, dans ce cas, constituerait un facteur de découragement.

D'autres situations peuvent toutefois nécessiter un aménagement des cheminements afin de diversifier les voies d'accès à la formation à l'enseignement. C'est le cas d'un comptable qui souhaite devenir enseignant de mathématiques ou d'une éducatrice en garderie qui souhaite devenir enseignante au primaire. Ces situations sont plus complexes parce qu'au-delà des acquis scolaires possibles, une reconnaissance des acquis extrascolaires est requise. Ces personnes possèdent, au regard du référentiel de compétences, un certain nombre d'acquis expérientiels[6] qu'il est beaucoup plus difficile de se voir reconnaître par les universités. Dans ces cas, suivre un parcours de quatre années avant d'obtenir le brevet d'enseignement peut également constituer un élément de découragement, parce que cela signifie que le candidat se voit dans l'obligation de devoir réapprendre ce qu'il sait déjà.

---

[5] Les universités québécoises disposent d'outils permettant de répondre aux demandes de reconnaissance de crédits obtenus dans d'autres universités ou d'autres programmes, la procédure et les exigences pouvant varier d'une université à une autre.

[6] Acquis expérientiels : apprentissages qui se sont déroulés au cours d'expériences de travail et de vie.

Le Conseil a appris que les universités, à la demande de la Table de concertation MEQ-universités, ont convenu d'établir une passerelle pour les diplômés de certains programmes disciplinaires qui souhaitent enseigner au secondaire. Cette passerelle concerne la création d'un cheminement accéléré[7] pour le baccalauréat en enseignement au secondaire, dans certaines disciplines. Le Conseil est tout à fait d'accord avec cette démarche, mais il souhaite pousser la réflexion plus loin. Selon lui, les principes de la reconnaissance des acquis peuvent s'appliquer dans le domaine de la formation initiale à l'enseignement pour favoriser l'établissement de cheminements différenciés.

Le Conseil a déjà demandé au ministre de reconnaître les trois principes suivants :

- **Premier principe :** une personne a droit à la reconnaissance sociale de ses acquis; en contrepartie, il lui incombe de fournir la preuve de ceux-ci.
- **Deuxième principe :** une personne n'a pas à réapprendre ce qu'elle sait déjà; ce qui importe dans la reconnaissance des acquis, c'est ce qu'elle a appris et non les lieux, les circonstances ou les méthodes de l'apprentissage.
- **Troisième principe :** tout système de reconnaissance des acquis doit viser la transparence (CSE, 2000a, p. 16).

Selon ces principes, la mise en place de cheminements différenciés pour ce qui est de la formation à l'enseignement implique la mise en place d'un dispositif de reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels. En quelque sorte, ce sont les normes professionnelles pour l'enseignement qui doivent tenir lieu de référentiel permettant de reconnaître ou non les acquis scolaires et expérientiels des candidats à la formation à l'enseignement. Ces principes impliquent également un assouplissement de la structure de la formation à l'enseignement, afin de permettre aux candidats dont un certain nombre de compétences ont été reconnues de suivre la formation manquante et de passer plus rapidement à travers le dispositif de formation.

Considérant :

- la pluralité des significations relatives à l'enseignement qu'on peut observer dans la société québécoise, en particulier dans le milieu de l'éducation, et les tensions que cela provoque au regard de son organisation;
- le consensus grandissant quant au fait que l'enseignement constitue avant tout une profession;
- l'importance de ne pas limiter l'utilisation du référentiel de compétences actuel à la formation initiale, mais de s'en servir pour l'ensemble de la profession;

---

[7] Un cheminement accéléré conserverait le modèle de formation en concomitance, mais permettrait un accès plus rapide au brevet d'enseignement que le cheminement habituel de quatre ans.

- le fait que le modèle de formation en concomitance, selon une approche par compétences, doit être préservé;
- le fait qu'il est nécessaire de diversifier les cheminements de formation à l'enseignement;
- la pertinence des principes de la reconnaissance des acquis retenus par le Conseil dans son avis sur cette question, publié en 2000,

le Conseil recommande
au ministre de l'Éducation :

1. **de rappeler que l'enseignement est une profession dont l'exercice exige l'acquisition d'une expertise spécifique et que cette expertise se traduit, dans les faits, par la maîtrise de compétences professionnelles;**
2. **d'établir des « normes professionnelles[8] » pour l'exercice de la profession enseignante afin de spécifier les seuils de compétence nécessaires pour accéder à la profession et pour l'exercer;**
3. **d'assurer l'élaboration et la mise en place d'un mécanisme de reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels[9] :**
    a. **attestant l'acquisition de compétences en fonction des normes professionnelles, peu importe le cheminement de l'étudiant;**
    b. **permettant à l'étudiant de compléter la formation manquante pour accéder à la profession enseignante.**

AXE DE DÉVELOPPEMENT N° 2 : ACCÉLÉRER LES AJUSTEMENTS DU DISPOSITIF ET DU CONTENU DE LA FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT

La formation initiale à l'enseignement a subi de profondes transformations depuis la dernière décennie. Le dispositif de formation lui-même a été grandement modifié, mais on constate également une évolution de la culture des différents acteurs de la formation initiale vers un partenariat mieux affirmé.

Le Conseil reconnaît que les changements apportés à la formation initiale ont exigé beaucoup des partenaires universitaires et que certaines modifications n'ont pas encore donné tous leurs fruits. Des études démontrent également que, globalement, les employeurs se disent satisfaits du travail des diplômés de la première cohorte d'étudiants issus du baccalauréat de quatre ans, à la fois au primaire et au secondaire. À la suite de ses consultations, le Conseil considère toutefois que l'implantation de la réforme de la formation à l'enseignement n'est pas terminée. Il est donc d'avis qu'il importe de poursuivre sa mise en œuvre en insistant de manière particulière sur les insatisfactions formulées par les milieux scolaires.

---

[8] C'est-à-dire un ensemble de compétences pour lesquelles un certain seuil de maîtrise est considéré comme nécessaire pour l'exercice de la profession.

[9] « (…) quand on l'utilise dans le domaine de la reconnaissance des acquis, "expérientiel" qualifie le plus souvent des apprentissages qui se sont déroulés au cours d'expériences de travail et de vie, et généralement sans que ces apprentissages aient été planifiés et recherchés en eux-mêmes, les expériences vécues ayant alors d'autres finalités. » (Landry, 1997, cité dans CSE, 2000a, p. 117.)

Des insatisfactions à l'égard du dispositif de formation à l'enseignement

Les principales insatisfactions entendues par le Conseil en ce qui a trait à la formation initiale interpellent les universités, maîtres d'œuvre de la formation à l'enseignement. On mentionne notamment :

- une appropriation encore insuffisante de la réforme de l'éducation par les formateurs d'enseignants;
- une appropriation également insuffisante de l'approche-programme et de l'enseignement par compétences, qui se refléterait à la fois dans le manque de concertation entre les départements pour la conception des programmes et dans l'absence d'une approche pédagogique conséquente par rapport à l'approche par compétences;
- des difficultés d'arrimage entre les établissements scolaires et les facultés des sciences de l'éducation en ce qui concerne l'encadrement de la formation pratique des enseignants.

Ces insatisfactions témoignent d'un écart entre l'esprit des programmes de formation des enseignants, élaborés selon une approche par compétences, et les services de formation effectivement dispensés actuellement. Selon le Conseil, ces critiques témoignent également de deux ambiguïtés concernant la formation initiale à l'enseignement.

La première ambiguïté porte sur la fonction des universités au regard de cette formation, qui semble osciller entre deux pôles. Pour certains organismes, la formation initiale devrait respecter l'esprit de la réforme de l'éducation, de façon à permettre aux enseignants d'exercer leur profession dans le cadre de cette réforme. Pour certains universitaires, on devrait plutôt former des enseignants aptes à enseigner en s'appropriant les changements inhérents à l'éducation. Pour le Conseil, il est clair que la formation initiale doit non seulement préparer les enseignants à l'exercice de la profession dans le contexte éducatif et social actuel, mais également les préparer à s'approprier les changements à venir. Le Conseil estime donc qu'un équilibre entre ces deux fonctions est absolument nécessaire. Cette question ne se pose d'ailleurs pas exclusivement dans le domaine de l'éducation, mais dans toutes les formations de type professionnel. Par exemple, forme-t-on des ingénieurs en aéronautique uniquement avec la technologie actuelle ou bien les prépare-t-on à participer à l'évolution des technologies qui marquent ce secteur et à mettre en pratique les nouveaux développements? La réponse à cette question est évidente et s'applique intégralement à la formation des enseignants.

La seconde ambiguïté n'est pas sans lien avec la première et porte sur le double rôle d'enseignant et de chercheur des formateurs d'enseignants et sur la nature réelle du profil de sortie visé par la formation initiale à l'enseignement.

D'une part, le Conseil reconnaît qu'une liberté académique est nécessaire aux chercheurs universitaires et qu'elle est une condition inhérente à l'exercice d'une activité de recherche pleinement assumée. En ce sens, la réforme de l'éducation, à la fois dans son esprit et dans les modalités pédagogiques qu'elle implique, peut et doit faire l'objet de recherches et de critiques par les universitaires. Toutefois, le Conseil est également d'avis que les formateurs d'enseignants doivent prendre acte des conditions d'exercice de la profession et des mesures d'encadrement légales auxquelles seront soumis leurs étudiants. Actuellement, la réforme en cours au primaire et au secondaire n'est pas facultative; elle est prescrite et elle impose aux acteurs scolaires un certain nombre de devoirs. Ainsi, le Conseil est d'avis que les formateurs d'enseignants doivent trouver un équilibre entre la critique nécessaire au regard des mécanismes d'encadrement et des conditions d'exercice de la profession enseignante (le rôle de chercheur) et un engagement éthique envers les futurs enseignants, qui doivent être outillés afin d'exercer leur profession dans un environnement déterminé, dont les caractéristiques sont connues (le rôle de formateur d'enseignants).

D'autre part, le Conseil estime que les formateurs d'enseignants doivent clarifier le profil de sortie qui détermine les compétences professionnelles nécessaires au terme de la formation initiale. En plus d'assumer un double rôle d'enseignant et de chercheur, ces personnes forment à la fois de futurs enseignants et de futurs chercheurs dans le domaine de l'éducation. La nature et le cadre d'exercice de ces deux professions (enseignant et chercheur en éducation) étant fort différents, les compétences attendues au terme de la formation seront forcément distinctes.

Le Conseil estime ainsi que les universités ont avantage à clarifier leur position à l'égard de la fonction de la formation à l'enseignement, à l'égard des exigences éthiques du double rôle d'enseignant et de chercheur en ce qui concerne le formateur, de même qu'à l'égard de la nature des profils de sortie.

Le Conseil estime finalement qu'il y a lieu de clarifier les attentes qu'il est raisonnable d'avoir au regard de la formation initiale à l'enseignement. Il rappelle que celle-ci est une base sur laquelle le nouvel enseignant sera amené à construire. Cela suppose que les milieux scolaires acceptent qu'un nouvel enseignant possède un bagage de compétences plus limité qu'un enseignant d'expérience et que le développement continu des compétences professionnelles soit possible dans l'exercice de la profession. Cela implique donc une réflexion sur la contribution réciproque des universités et des milieux scolaires dans la formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants.

Des critiques à l'égard du contenu de la formation à l'enseignement

D'autres insatisfactions concernent le contenu de la formation à l'enseignement. Certains affirment, par exemple :

- que la formation initiale devrait préparer davantage les futurs enseignants à la diversité des milieux sociaux et des situations familiales;
- que la formation disciplinaire des futurs enseignants est trop mince depuis la mise en œuvre du nouveau dispositif de formation initiale;
- que la formation en didactique des disciplines est insuffisante dans les programmes actuels;
- que les compétences des nouveaux enseignants en langue d'enseignement sont également insuffisantes.

Le Conseil n'a pas effectué d'études sur la composition des programmes de formation à l'enseignement et il peut donc difficilement corroborer ces diagnostics. Cependant, les témoignages de plusieurs organismes l'amènent à accorder de l'importance à ces propos. D'abord, concernant la diversité des milieux sociaux et des situations familiales, le Conseil propose que les universités examinent leurs programmes de formation au regard des deux balises suivantes :

- La diversité des milieux sociaux et des situations familiales fait partie de la réalité québécoise. Il faut prendre acte de cette réalité et outiller les acteurs scolaires en conséquence.
- L'éducation étant un service public, la formation à l'enseignement doit permettre aux futurs enseignants de répondre aux besoins de l'ensemble des élèves québécois, peu importe leurs caractéristiques.

Ensuite, concernant la question de la formation disciplinaire et didactique, le Conseil reconnaît qu'il s'agit d'un débat connu. La question de fond est de savoir quelle est l'étendue des savoirs disciplinaires nécessaires à l'enseignement. Un chimiste a-t-il besoin d'une formation plus poussée en chimie qu'un enseignant dans cette discipline? Quelle est la formation disciplinaire jugée nécessaire pour enseigner la chimie? Pour mettre fin aux inquiétudes récurrentes au sujet de l'étendue de la formation disciplinaire et didactique nécessaire à l'enseignement, le Conseil propose d'établir des seuils de compétences disciplinaires et de compétences didactiques pour l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, dans toutes les disciplines, et de s'assurer de l'atteinte de ces seuils de compétences par les étudiants, au terme de leur formation. Ainsi, le débat portera sur la nature des compétences disciplinaires et didactiques et sur les seuils de maîtrise nécessaires à l'exercice de la profession enseignante, étant entendu que la maîtrise d'une discipline peut se poursuivre toute la vie durant.

Par ailleurs, la question de l'existence de lacunes en langue d'enseignement chez les nouveaux enseignants pose un problème qu'il est nécessaire d'examiner de façon particulière. Cette question revient régulièrement dans les pages de nos quotidiens, portant ainsi un dur coup à la valorisation de la profession enseignante. Actuellement, le Conseil n'est pas en mesure de porter un jugement sur l'existence de lacunes en langue d'enseignement chez les futurs enseignants ou sur l'ampleur de ces lacunes, mais il constate qu'il s'agit là d'une question importante et qu'elle est plus largement diffusée que celle de la compétence en mathématiques, en sciences, en pédagogie ou dans tout autre domaine de compétence du personnel enseignant. L'importance de la compétence du personnel enseignant en langue d'enseignement, qu'il s'agisse du français ou de l'anglais, n'est plus à démontrer, car cela relève de l'évidence. Depuis plusieurs années, des mesures ont été mises en œuvre afin de rehausser la qualité de la langue chez les futurs enseignants. On pense, par exemple, à l'insertion d'une compétence de base dans le référentiel pour la formation à l'enseignement, à la mise en place de tests en langue d'enseignement et de cours de rattrapage pour les futurs enseignants en formation, à l'instauration d'examens préalables à l'embauche dans les commissions scolaires. Cependant, malgré toutes ces mesures, la question du manque de compétence du personnel enseignant en langue d'enseignement semble toujours se poser. Le Conseil estime qu'il y a lieu de faire le point sur la situation actuelle. Par ailleurs, il souligne que, dans le cas des compétences en langue d'enseignement comme dans le cas des autres compétences nécessaires à l'exercice de la profession, il y a lieu d'établir clairement les seuils de maîtrise attendus au terme de la formation et de s'assurer que ces seuils soient atteints.

Considérant :

- le fait que la formation à l'enseignement suppose un engagement éthique envers les futurs enseignants, qui devront faire face aux conditions réelles d'exercice de la profession;
- la difficulté que pose l'établissement d'un équilibre, lors de la formation initiale à l'enseignement, entre une formation visant l'exercice de la profession et une formation axée sur la critique de ses conditions d'exercice;
- la nécessité de garantir aux Québécois un corps enseignant hautement qualifié, apte à donner un enseignement efficace et à prendre en compte la variété des effectifs scolaires et des situations sociales et familiales inhérents à l'exercice de la profession;
- le fait que la formation disciplinaire des nouveaux enseignants doit faire l'objet d'une attention particulière, au même titre que la formation didactique et pédagogique;
- le besoin d'examiner, dans leur ensemble, les mesures mises en place depuis une dizaine d'années afin de rehausser le niveau de compétence des futurs enseignants en langue d'enseignement et d'évaluer l'effet réel de ces mesures,

le Conseil recommande

au ministre de l'Éducation :

4. **en ce qui concerne les normes professionnelles relatives à l'exercice de la profession enseignante :**
    a. **d'intégrer des compétences permettant de prendre en compte la diversité des effectifs scolaires et des situations sociales et familiales auxquels les enseignants devront faire face et d'établir les seuils de maîtrise jugés nécessaires;**
    b. **d'intégrer des compétences disciplinaires nécessaires à l'exercice de la profession enseignante, et ce, dans toutes les disciplines, en particulier en langue d'enseignement, et d'établir les seuils de maîtrise jugés nécessaires;**

au ministre de l'Éducation, en collaboration avec les universités, les collèges et les commissions scolaires :

5. **d'évaluer l'effet réel de l'ensemble des mesures existantes visant à assurer la compétence des futurs enseignants en langue d'enseignement et d'établir à cet égard une stratégie intégrée;**

aux facultés des sciences de l'éducation :

6. **de prendre acte du malaise et des insatisfactions des milieux scolaires et de prendre les moyens nécessaires pour que les diplômés soient mieux préparés encore à l'exercice actuel et futur de la profession;**

aux universités :

7. de rehausser le niveau d'exigence pour l'accès à la formation initiale des enseignants, concernant la langue d'enseignement.

AXE DE DÉVELOPPEMENT N° 3 :
S'ASSURER DE L'EMBAUCHE ET DE L'AFFECTATION DE PERSONNEL PLEINEMENT QUALIFIÉ, MÊME DANS UN CONTEXTE DE DIFFICULTÉS LOCALES OU RÉGIONALES EN MATIÈRE DE RECRUTEMENT

La question des difficultés de recrutement de personnel enseignant est directement liée à celle de la qualité des services éducatifs offerts. Le Conseil est d'avis que l'embauche d'enseignants insuffisamment qualifiés aurait pour conséquence de mettre en péril la qualité des services éducatifs dispensés et de discréditer la profession enseignante. La question du recrutement du personnel enseignant doit donc être examinée attentivement.

L'existence d'une pénurie d'enseignants constitue l'un des problèmes dont le Conseil a beaucoup entendu parler lors de ses consultations. En effet, le Conseil a entendu maintes fois mentionner l'existence d'un problème de recrutement de personnel enseignant, voire d'une pénurie, soit actuelle, soit redoutée. Pourtant, les données du ministère de l'Éducation montrent que, globalement, le Québec ne semble pas aux prises avec une pénurie d'enseignants, bien que certains champs d'enseignement au secondaire ne bénéficient pas d'un bassin de personnel disponible important.

Le Conseil formule un certain nombre d'hypothèses qui peuvent expliquer cette apparente pénurie. Les hypothèses mentionnées sont fondées sur l'existence d'un écart entre la situation provinciale et celle de certaines régions.

D'une part, un nombre apparemment suffisant d'enseignants à l'échelle provinciale ne signifie pas forcément que leur répartition géographique à travers le territoire soit adaptée aux besoins régionaux de recrutement. Cela est aussi vrai des diplômés en enseignement, qui étudient dans les grands centres, mais dont on ne connait pas le lieu éventuel d'exercice de la profession.

D'autre part, certaines problématiques particulières peuvent affecter plus spécifiquement le recrutement d'enseignants dans certaines commissions scolaires, par exemple les cas suivants :

- La population scolaire d'une dizaine de commissions scolaires est en expansion. Ces dernières doivent alors accentuer le recrutement de personnel enseignant. Elles doivent à la fois remplacer les enseignants qui prennent leur retraite et engager des enseignants supplémentaires pour faire face à l'augmentation de l'effectif scolaire.

- Certains mouvements de personnel peuvent rendre le recrutement plus difficile dans certaines écoles, certains quartiers ou certaines régions (d'une école défavorisée vers une école favorisée, d'une région éloignée vers un centre urbain, etc.).
- Le recrutement de personnel suppléant ou d'enseignants à temps partiel semble également être difficile dans plusieurs milieux. Certains organismes consultés soulignent une augmentation du nombre de demandes de congés divers (traitements différés, congés de maternité ou de paternité, congés de maladie, etc.), des besoins de congés accrus pour l'acquisition d'une formation concernant la réforme de l'éducation ou encore une augmentation du nombre de demandes de travail à temps partiel. Une analyse plus approfondie serait nécessaire pour être en mesure de déterminer l'ampleur de ces nouvelles tendances et leur effet réel sur le recrutement de personnel suppléant et à temps partiel.

Finalement, le Conseil s'interroge sur l'effet de l'utilisation des listes de priorités d'emploi[10] et du « critère de capacité[11] » sur la possibilité pour les commissions scolaires de recruter les candidats les plus qualifiés pour combler leurs postes. Le Conseil est conscient de la nécessité de disposer d'un mécanisme qui vise l'équité dans la distribution des postes réguliers. Les listes de priorités d'emploi répondent à ce besoin. Le « critère de capacité » est également légitime du point de vue de la gestion puisqu'il permet une certaine souplesse dans l'attribution des postes. Toutefois, le Conseil estime qu'il y a lieu de s'interroger sur l'effet de l'utilisation de ces deux mécanismes sur l'adéquation entre la formation et l'affectation du personnel enseignant.

Concernant la question des difficultés de recrutement du personnel enseignant, le Conseil prend acte du fait qu'aucune pénurie de personnel enseignant à l'échelle provinciale n'est prévue par le MEQ actuellement, mais que des difficultés de recrutement se posent tout de même à l'échelle régionale et locale. Le Conseil est d'avis que la question du recrutement de personnel enseignant doit constituer une priorité parce qu'il s'agit d'un phénomène ayant un impact sérieux sur la qualité des services éducatifs offerts aux élèves. Il faut donc faire preuve d'une grande vigilance afin que des difficultés de recrutement n'aient pas pour conséquence l'engagement de personnel insuffisamment qualifié.

---

[10] Les candidats potentiels pour les postes permanents y sont inscrits. Les règles de gestion de cette liste sont négociées localement.

[11] Le « critère de capacité » précise les conditions qui permettent à un enseignant d'avoir accès à un poste en dehors de son champ d'enseignement.

Considérant :

- que, même si aucune pénurie de personnel enseignant n'est envisagée pour l'ensemble du Québec, des difficultés de recrutement locales ou régionales se posent dans certaines régions et dans certaines disciplines;
- que l'offre et la demande de personnel enseignant doivent tenir compte de certains phénomènes, notamment des suivants :
  - le recrutement d'enseignants en mathématiques et en sciences;
  - la situation des commissions scolaires en expansion;
  - les écoles qui présentent des profils particuliers :
    - les écoles situées en milieu défavorisé;
    - les écoles situées en région éloignée ou en milieu rural;
    - les écoles qui ont un projet de formation particulier;
  - l'attribution d'un plus grand nombre de congés et d'emplois à temps partiel, ainsi que l'ont observé plusieurs organismes, et l'effet possible de cette augmentation sur les difficultés de recrutement de personnel enseignant;
- que l'utilisation des listes de priorités d'emploi et du « critère de capacité » ne devrait pas avoir un effet négatif sur l'adéquation entre la formation et l'affectation et sur la qualité des services éducatifs dispensés,

le Conseil recommande

aux commissions scolaires et aux syndicats locaux :

8. d'intégrer les normes professionnelles relatives à la profession enseignante à leur processus d'affectation du personnel enseignant;

9. de prendre les mesures nécessaires pour en tenir compte même lors de difficultés de recrutement.

Orientation 2 :
Soutenir le développement continu des compétences professionnelles du personnel enseignant et reconnaître officiellement l'expertise développée

Par cette deuxième orientation, le Conseil affirme la nécessité de mettre en place les conditions nécessaires au développement continu des compétences professionnelles des enseignants, et ce, en fonction des besoins qu'ils éprouvent au cours de leur cheminement de carrière. Le Conseil considère également qu'il est nécessaire de reconnaître officiellement l'expertise développée par le personnel enseignant, dans la perspective d'une professionnalisation et d'une valorisation de la profession. Pour ce faire, il propose trois axes de développement : le premier concerne le soin à accorder à l'insertion professionnelle des diplômés, le deuxième rappelle l'importance d'une prise en charge de leur développement professionnel par les enseignantes et les enseignants eux-mêmes et le troisième insiste sur la nécessité du développement d'une véritable carrière professionnelle pour le personnel enseignant.

AXE DE DÉVELOPPEMENT N° 4 :
BALISER L'INSERTION DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS DANS UNE PERSPECTIVE D'ÉQUITÉ, EN CONSIDÉRANT LEUR FORMATION INITIALE COMME LE SEUIL D'ENTRÉE DANS LA PROFESSION

Dans le cadre des consultations du Conseil, plusieurs organismes ont insisté sur l'importance à accorder à l'entrée dans la profession enseignante et aux modalités d'insertion professionnelle devant favoriser une intégration harmonieuse des nouveaux enseignants. Actuellement, les modalités d'entrée dans la profession ne semblent pas de nature à favoriser le développement des compétences professionnelles du nouveau personnel enseignant et à assurer un enseignement de qualité pour les élèves.

Le problème de l'insertion dans l'enseignement est grave et il témoigne d'un manque de reconnaissance de la profession. Il prend deux formes particulières qui sont vécues de façon parfois concomitante. On pense d'abord au problème de la précarité d'emploi pour les nouveaux enseignants. La facilité avec laquelle un diplômé peut accéder à un poste en enseignement a beaucoup varié au cours des 40 dernières années. Dans les années 60 et 70, les nouveaux enseignants ont peu de difficulté à avoir accès à un poste régulier. Le développement d'un système scolaire de masse a fait exploser les besoins en personnel enseignant et les postes réguliers à pourvoir sont nombreux. À partir des années 80, la situation devient difficile pour les nouveaux diplômés, dont le nombre excède de beaucoup les postes disponibles. Du début des années 80 au milieu des années 90, l'entrée dans la profession est donc caractérisée par une grande précarité d'emploi pouvant se prolonger pendant de nombreuses années ou encore par l'abandon pur et simple de la profession, après quelques années de tentatives infructueuses. Jusqu'au milieu des années 90, cette saturation de l'emploi a généré de longues périodes de précarité pour les nouveaux enseignants. Depuis le milieu des années 90, différentes mesures ont contribué à rendre la situation de l'emploi moins difficile pour eux.

Globalement, on peut donc dire que la période de précarité d'emploi s'est considérablement réduite depuis vingt ans. Ce qui ne change pas, cependant, c'est l'existence de cette précarité comme mode d'entrée dans la profession. Au Québec, on n'entre pas dans la profession enseignante par voie de concours ou par l'accès à un poste régulier. De plus, même si l'attente pour l'accès à un poste a diminué, on estime qu'il faut encore aujourd'hui trois ou quatre années avant qu'un nouveau diplômé n'obtienne un poste qualifié à temps plein et il lui faut encore attendre la signature d'un troisième contrat annuel à temps plein avant d'obtenir sa permanence.

Par ailleurs, même une fois la permanence obtenue, les processus d'affectation amènent les nouveaux enseignants à affronter des tâches souvent considérables. Très souvent, les règles d'affectation des postes en enseignement tiennent compte du principe d'ancienneté dans la profession et font en sorte que les nouveaux enseignants sont les derniers à obtenir un poste. Le ou les derniers postes attribués sont donc ceux qui restent et qui se révèlent les moins attrayants.

Selon le Conseil, une insertion professionnelle difficile soulève, notamment, trois problèmes.

1. L'équité de la tâche : le Conseil estime que la tâche des nouveaux enseignants et celle des enseignants expérimentés sont parfois inéquitables, compte tenu de leurs compétences respectives.
2. La qualité de l'enseignement : le Conseil est d'avis que la formation initiale à l'enseignement ne peut être jugée suffisante pour permettre d'affronter les pires conditions d'exercice de la profession. Par ailleurs, un nouvel enseignant qui doit faire face à une tâche trop complexe n'est pas en mesure de consolider les compétences qu'il a commencé à développer dans sa formation initiale.
3. La rétention du nouveau personnel enseignant : au Québec, on estimait à environ 17 % en 1998 la proportion d'enseignants qui quittent la profession dans les cinq premières années d'exercice. La question du « décrochage enseignant » est-elle un problème au Québec? Un certain nombre d'abandons de carrière peut-il être considéré comme normal? Quel est l'état de la rétention du personnel dans d'autres secteurs d'activités? Autant de questions qu'il faudrait approfondir afin de porter un jugement éclairé. Malgré tout, on peut formuler l'hypothèse qu'au moins une partie de ces abandons de carrière pourraient être évités si les nouveaux enseignants étaient davantage soutenus lorsqu'ils débutent dans la profession.

Le Conseil estime que l'insertion dans l'enseignement doit être considérée comme une étape normale et légitime dans l'évolution d'un enseignant professionnel. Si la formation initiale à l'enseignement constitue le seuil d'entrée dans la profession, l'insertion professionnelle doit être envisagée comme une responsabilité collective et non comme une responsabilité unique du nouvel enseignant. En ce sens, l'insertion professionnelle devrait être structurée dans une perspective de diversification de la carrière enseignante, afin que la fonction d'accompagnement des nouveaux enseignants soit reconnue, que la mise en place de mesures d'accompagnement soit obligatoire et qu'une expertise en la matière soit développée par les membres du personnel enseignant et partagée entre eux.

Dans la même perspective et prenant appui sur le principe de l'équité des tâches, la diversité des fonctions doit se traduire dans les faits par un partage des tâches effectuées selon la capacité réelle de l'enseignant à assurer la qualité des services éducatifs. Ainsi, les tâches les plus complexes devraient être valorisées parce qu'elles exigent davantage de compétences professionnelles. Elles devraient être assumées par des enseignants expérimentés, faire l'objet d'une reconnaissance officielle et bénéficier d'un soutien particulier.

Le Conseil est d'avis qu'une insertion professionnelle mieux soutenue dans l'enseignement permettrait de rendre la profession plus attrayante et valorisante. En reconnaissant l'importance de soutenir les enseignants débutants, on reconnaît également la complexité et la difficulté de l'exercice de cette profession et on montre davantage l'importance que l'on accorde à la qualité des services d'enseignement dispensés aux élèves. Par ailleurs, si on ne tient pas compte de l'inexpérience des enseignants débutants, c'est donc que l'on ne reconnaît pas non plus la valeur de l'expérience des enseignants en poste pour ce qui est d'assumer la complexité de leur fonction.

Considérant :

- la grande mobilité du personnel dans les écoles;
- le fait que l'insertion professionnelle est une étape normale et nécessaire de l'évolution professionnelle d'un enseignant;
- l'importance de baliser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants dans une perspective d'équité, à partir de leur formation initiale établie comme le seuil minimal d'entrée dans la profession;
- le fait qu'une insertion professionnelle difficile a pour conséquence une baisse de la qualité des services offerts lorsque la difficulté de la tâche dépasse la capacité réelle d'un enseignant, provoque un sentiment de dévalorisation et entraîne parfois l'abandon de la profession;
- le devoir des directions d'école, prescrit par la loi, d'assurer la qualité des services éducatifs dispensés dans leur établissement;
- le devoir des enseignants, prescrit par la loi, de « collaborer (...) à l'accompagnement des enseignants en début de carrière »,

le Conseil recommande

au ministre de l'Éducation :

10. de s'assurer de la mise en place de mesures visant à soutenir l'insertion des nouveaux enseignants, en particulier des enseignants à statut précaire, dans chaque école et dans chaque commission scolaire;

aux commissions scolaires et aux directions d'école :

11. de déterminer les modalités de mise en œuvre des mesures dédiées au nouveau personnel enseignant afin d'assurer la pertinence et l'efficacité des actions entreprises, en s'inspirant des expériences fructueuses actuellement en cours, de l'expertise développée par le personnel enseignant et des recherches actuelles sur l'insertion professionnelle en enseignement;

12. de prendre en compte le niveau de compétence réel des nouveaux enseignants, pour ce qui est d'assurer la qualité des services éducatifs dispensés, dans les modalités d'affectation des postes et dans la répartition des tâches entre les enseignantes et les enseignants d'une même école;

au personnel enseignant de chaque établissement :

13. de prendre acte des besoins d'accompagnement de ses nouveaux collègues et de travailler, avec la direction, à la mise en place de mesures appropriées.

AXE DE DÉVELOPPEMENT N° 5 :
FAVORISER LA PRISE EN CHARGE, PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT, DE SON DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONTINU

Si l'enseignement est une profession, c'est notamment en raison de sa complexité et de ses exigences en constante mouvance. Ce sont cette complexité et cette mouvance qui justifient la nécessité d'un développement continu des compétences professionnelles chez le personnel enseignant. De nombreux pays reconnaissent la nécessité de miser sur une évolution continue des pratiques enseignantes afin de soutenir la transformation des systèmes scolaires et de favoriser l'augmentation de la réussite des élèves.

Si l'on considère les recherches récentes concernant le développement professionnel du personnel enseignant, de même que les orientations relatives à la formation continue des enseignants, établies par le MEQ, on constate que la prise en charge du développement professionnel par les enseignants eux-mêmes est au cœur de cette problématique. Selon le Conseil, cette prise en charge constitue une clé importante pour la valorisation de la profession et l'assurance de la qualité des services dispensés à l'école, aujourd'hui et pour l'avenir.

Globalement, les acteurs consultés par le Conseil s'entendent sur le fait que la formation continue doit amorcer un virage important. Pour nombre d'organismes, la formation continue est étroitement liée au développement de l'identité professionnelle et des compétences du personnel enseignant. Elle favoriserait également le ressourcement qui permet d'éviter un certain désenchantement. Pour d'autres, elle constitue un levier pour la professionnalisation de l'enseignement et une stratégie favorisant le changement organisationnel. Pour certains organismes, la formation continue devrait être obligatoire; pour d'autres, elle devrait être volontaire et librement consentie. Mais tous s'entendent sur le fait qu'une grande importance doit lui être accordée. Les organismes s'interrogent cependant sur l'accès réel du personnel enseignant à la formation continue et, surtout, sur sa pertinence par rapport à leurs besoins.

Le Conseil est d'avis qu'il importe de trouver des leviers permettant de favoriser la prise en charge du développement professionnel par le personnel enseignant et il propose quelques pistes de réflexion en ce sens.

Organiser l'expression des besoins de formation sous l'angle d'une démarche réfléchie de développement professionnel

Le Conseil estime qu'une attention particulière doit être portée sur l'expression organisée et systématique des besoins de formation par le personnel enseignant. Il y a là des défis importants à relever qui feront la différence entre la vaine expression de souhaits et la prise en charge véritable de son développement professionnel par le personnel enseignant. Selon le Conseil, l'organisation de l'expression des besoins de formation doit tenir compte en particulier de trois paramètres :

1. les différentes mesures d'encadrement : le référentiel de compétences professionnelles, les programmes d'études prescrits, etc.;
2. le contexte d'exercice de la profession : les caractéristiques de l'école et ses priorités, les besoins des élèves, les projets que l'on entreprend seul ou en collaboration;
3. l'état de développement de ses propres compétences professionnelles.

La problématique de l'expression de la demande de formation en éducation des adultes est au cœur des réflexions actuelles de la Commission de l'éducation des adultes du Conseil supérieur de l'éducation. Derrière cette réflexion réside la conviction que c'est l'offre de formation qui doit s'ajuster aux besoins et aux projets de formation des adultes et non l'inverse et que, pour ce faire, la demande doit pouvoir être explicitée, entendue et accueillie. Cela suppose d'être en mesure d'évaluer le niveau de maîtrise de l'ensemble de ses compétences professionnelles, d'établir des cibles réalistes pour ce qui est du développement des compétences, d'établir une planification des activités à réaliser pour atteindre les niveaux de maîtrise souhaités et d'effectuer une évaluation de son processus, à la fois du point de vue de la pertinence de la démarche suivie et de celui du résultat atteint. Le Conseil insiste donc pour que l'on accorde une attention particulière sur l'élaboration d'outils favorisant la prise en charge du développement professionnel par le personnel enseignant, à la fois du point de vue de la démarche et de celui de l'organisation de l'expression des besoins de formation, en prenant en compte ce qui se fait actuellement.

Favoriser l'accès du personnel enseignant à une large gamme d'activités de formation favorisant le développement de ses compétences

Le personnel enseignant doit pouvoir puiser dans une vaste gamme d'activités possibles, ce dont il a besoin pour développer ses compétences. Outre les activités de perfectionnement offertes aux enseignants par la commission scolaire, de nombreuses autres occasions d'apprentissage s'offrent au personnel enseignant : développement pédagogique, enseignement à des pairs, collaboration à la recherche, accompagnement de stagiaires ou de nouveaux enseignants, lectures, etc. L'essentiel, c'est que ces activités s'inscrivent dans une planification qui vise l'apprentissage et, plus largement, le développement professionnel des enseignants.

Le Conseil estime que le développement des compétences du personnel enseignant peut donc s'effectuer par de multiples activités, à la condition que ces activités soient accessibles et que le personnel enseignant puisse réinvestir les apprentissages réalisés dans sa pratique. En ce sens, l'acquisition d'une compétence d'analyse réflexive tout au long de la démarche de développement professionnel est de première importance.

Miser sur des projets pédagogiques collectifs pour favoriser le développement professionnel

À la suite de la consultation de groupes d'enseignantes et d'enseignants engagés dans un projet pédagogique collectif, le Conseil estime qu'il y a lieu de miser sur le potentiel de ces projets pour favoriser le développement professionnel du personnel enseignant, et ce, pour trois raisons principales :

1. des projets collectifs existent déjà dans les milieux scolaires pour répondre aux besoins des élèves;
2. la mise en œuvre de la réforme de l'éducation favorise le développement d'une collégialité dans les établissements scolaires et on doit donc s'attendre au développement du travail en collaboration;
3. les projets collectifs, au-delà de leurs effets sur l'apprentissage des élèves, permettent le développement des compétences professionnelles du personnel enseignant.

Le résultat de la consultation montre que les enseignants évoquent un certain nombre d'impacts importants des projets collectifs sur leurs pratiques pédagogiques et qu'au-delà des objectifs proprement pédagogiques visés par les projets, ces derniers deviennent également le moteur d'une réflexion individuelle et collective et peuvent être à l'origine d'une démarche de transformation des pratiques pédagogiques.

Miser sur la responsabilité individuelle et collective du personnel enseignant

Les orientations du MEQ en matière de développement professionnel du personnel enseignant sont claires quant à la responsabilité individuelle et collective de ce dernier. Selon la Loi sur l'instruction publique, les enseignants doivent maintenir à jour leurs compétences professionnelles, ce qui signifie pour eux l'obligation d'être dans un processus de développement professionnel. Ils doivent, par ailleurs, déterminer leurs besoins de formation en fonction de leurs besoins personnels, mais aussi en fonction des besoins et des priorités de l'organisation scolaire. De plus, la demande de formation doit être établie collectivement par chaque équipe-école. Le développement professionnel du personnel enseignant doit donc s'inscrire dans une démarche à la fois individuelle et collective. Finalement, le personnel enseignant doit évaluer l'effet de ce processus de développement professionnel et proposer les ajustements nécessaires.

La direction d'école a, pour sa part, le devoir de consulter le personnel enseignant sur ses besoins de formation, de faire part à la commission scolaire de ces besoins, d'organiser des activités de perfectionnement et de voir à l'organisation de ces activités. La Loi sur l'instruction publique prévoit d'ailleurs pour la direction d'école l'obligation d'assurer la qualité des services éducatifs dans son établissement. De plus, en vertu des orientations ministérielles, les directions d'établissement se voient confier la responsabilité d'assurer le suivi et l'évaluation des projets individuels et collectifs de formation.

Selon le Conseil, les orientations précédentes doivent s'incarner dans des mesures concrètes. La responsabilité première du personnel enseignant tient d'abord à l'obligation d'être dans un processus de développement professionnel. Ce processus peut varier à la fois dans ses orientations, dans le type de ressources ou d'activités nécessaires à sa réalisation et dans la rapidité de développement des nouvelles compétences. Mais il est clair, pour le Conseil, que tous les enseignants doivent s'inscrire dans une démarche de développement professionnel qui soit signifiante pour eux et témoigner de leur cheminement auprès de la direction d'école, à qui incombe le devoir d'assurer la qualité des services éducatifs.

Considérant :

- le fait que la Loi sur l'instruction publique prescrit pour le personnel enseignant le devoir « de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle »;
- l'importance d'une prise en charge du développement professionnel par le personnel enseignant;
- le fait que la responsabilité individuelle et collective du personnel enseignant peut constituer un levier favorisant chez lui la prise en charge du développement professionnel;
- l'importance de l'expression des besoins de formation du personnel enseignant pour l'élaboration d'une démarche rigoureuse de développement professionnel;
- l'importance de l'utilisation d'une large gamme d'activités et le potentiel des projets pédagogiques collectifs pour ce qui est de favoriser le développement des compétences du personnel enseignant;
- le fait que la supervision pédagogique de la direction d'école offre une occasion au personnel enseignant de témoigner de son développement professionnel,

le Conseil recommande

au personnel enseignant :

14. de se doter d'un plan individuel de développement professionnel souple qui tienne compte de ses besoins personnels et professionnels, mais aussi des besoins et des priorités de l'organisation scolaire, et de témoigner de son cheminement auprès de la direction d'école;

aux directions d'établissement, en collaboration avec les équipes-écoles :

15. de se doter d'un plan institutionnel de développement professionnel permettant d'établir des priorités dans le choix des activités de formation qui seront demandées à la commission scolaire et d'en faire le suivi;

aux directions d'établissement :

16. d'assurer l'accès du personnel enseignant à une large gamme d'activités d'apprentissage en misant sur une prise en charge individuelle et collective par les enseignants du développement de leurs compétences.

AXE DE DÉVELOPPEMENT Nº 6 : METTRE EN PLACE UNE VÉRITABLE CARRIÈRE PROFESSIONNELLE POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Le Conseil est d'avis que la mise en place d'une carrière professionnelle permettant la reconnaissance, le développement et le partage d'une expertise diversifiée chez le personnel enseignant est de nature à rehausser à la fois le prestige social et l'attrait de la profession.

La carrière enseignante offre actuellement peu de possibilités de diversification, hormis un changement horizontal, par exemple un changement de classe ou d'école, mais qui représente le même travail, soit l'enseignement auprès des élèves. Quelques possibilités existent tout de même, mais elles sont peu nombreuses : conseiller pédagogique, coordination pédagogique à la commission scolaire, direction d'école ou prêt de service temporaire au ministère de l'Éducation, etc.

Pourtant, une enquête du Conseil, menée en 1991, montre que les enseignants du primaire et du secondaire seraient intéressés par un certain nombre de propositions de diversification de leur tâche qui sont d'une autre nature que l'acte d'enseigner lui-même. Le Conseil n'entend pas donner l'impression que l'acte d'enseigner est une tâche ennuyeuse et routinière. Au contraire, il estime qu'il s'agit d'un acte singulier et complexe qui est source d'un enrichissement professionnel important. Toutefois, le Conseil est d'avis qu'une diversification des fonctions assumées par les enseignants serait de nature à favoriser le développement et le partage de leur expertise.

Le Conseil considère que plusieurs enseignants accomplissent déjà, à titre volontaire, un certain nombre de fonctions qui vont au-delà de l'acte d'enseigner aux élèves. Ces fonctions sont souvent peu reconnues. Si elles donnent parfois lieu à de minces compensations pour les enseignants, elles sont le plus souvent exercées par des individus passionnés qui y trouvent une richesse indispensable dans l'exercice de leur profession. Dans quelle mesure, cependant, cette expertise est-elle réinvestie plus largement dans le système éducatif? Comment le système éducatif peut-il reconnaître et mettre à profit cette expertise dans sa volonté de répondre aux besoins des élèves et d'assurer leur réussite? Le Conseil estime qu'il y a lieu de faire davantage dans ce domaine.

Selon le Conseil, la diversification des tâches et des fonctions est nécessaire dans l'optique d'une véritable professionnalisation de l'enseignement. En effet, l'une des conditions de la professionnalisation de l'enseignement réside dans la reconnaissance de l'expertise du personnel enseignant. Reconnaître une expertise, c'est rationaliser les savoirs qui la fondent, déterminer les compétences nécessaires à l'exercice de cette fonction, réinvestir ces compétences dans la formation initiale et continue du personnel enseignant afin que cette expertise puisse se développer et se diffuser.

Le personnel enseignant développe ainsi, au fil du temps, une expertise qui doit être rationalisée et partagée afin que tous les élèves puissent en bénéficier. La recherche constante d'une plus grande efficacité pédagogique constitue l'une des exigences de la professionnalisation de l'enseignement. Cette diversification des fonctions du personnel enseignant pourrait également favoriser l'établissement d'une meilleure interface entre les milieux de pratique et les universités. En effet, les fonctions de supervision de stagiaires ou de collaboration à la recherche, par exemple, peuvent difficilement être assumées par le personnel enseignant sans partenariat avec les universités.

C'est donc une démarche de rationalisation et de reconnaissance de l'ensemble des fonctions assumées par le personnel enseignant que recommande le Conseil. Cela implique en fait deux types de démarches. La première concerne l'aménagement d'une véritable carrière pour le personnel enseignant. La seconde consiste en un élargissement du référentiel de compétences pour l'enseignement afin de tenir compte de l'ensemble des fonctions assumées par le personnel enseignant. Le Conseil considère qu'il y a lieu d'examiner différents scénarios possibles pour ce qui est de l'organisation de la carrière enseignante, par exemple l'instauration de postes différents, accessibles par voie de concours et rémunérés de manière distincte, ou encore l'instauration d'un bonus salarial destiné à reconnaître l'expertise d'enseignants qui maîtrisent les compétences nécessaires pour assumer des fonctions différentes.

Considérant :

- le fait que l'enseignement comporte plusieurs fonctions qui dépassent et enrichissent l'acte d'enseigner;
- la nécessité de reconnaître officiellement :
  - l'ensemble des fonctions assumées par le personnel enseignant, dans une perspective de professionnalisation et de valorisation de l'enseignement;
  - le fait que tous les postes occupés par le personnel enseignant n'exigent pas un niveau de maîtrise identique de toutes les compétences professionnelles;
- l'importance du développement de ces fonctions :
  - pour la formation initiale et le développement des compétences professionnelles;
  - pour le rapprochement et la qualité du partenariat entre les universités et le milieu scolaire;
  - pour la qualité des services dispensés par le personnel enseignant dans le cadre de l'ensemble de ses fonctions,

le Conseil recommande

au ministre de l'Éducation :

17. de diversifier la nature des postes occupés par les enseignants, c'est-à-dire :

a. d'établir des profils de compétence pour l'exercice de la profession qui regroupent l'ensemble des fonctions assumées par le personnel enseignant, à partir d'analyses de situation de travail et de recherches pertinentes sur les pratiques enseignantes;

b. de reconnaître officiellement la diversité des fonctions assumées par les enseignants en instituant différentes formules possibles, par exemple les suivantes :

- **élargir les possibilités de dégagement[12] en prenant en compte la lourdeur réelle des fonctions assumées par le personnel enseignant;**
- **faciliter le développement de formules de prêt de service entre les établissements scolaires, les commissions scolaires, les milieux socioéconomiques et le ministère de l'Éducation, afin que l'expertise des uns et des autres favorise le partenariat entre les différents acteurs de l'éducation;**

---

[12] Dégagement : mesure administrative permettant à un enseignant d'être dispensé d'une partie ou de la totalité de sa tâche afin de se consacrer à d'autres activités liées à l'enseignement.

- **créer des postes spécifiques, accessibles par voie de concours, lorsque les fonctions à accomplir sont significativement plus complexes, c'est-à-dire lorsqu'elles requièrent une diversité plus importante au regard des compétences professionnelles ou un niveau de maîtrise supérieur, et offrir une rémunération en conséquence;**

aux universités :

18. d'étendre le champ des recherches sur les pratiques enseignantes à l'ensemble des fonctions assumées par le personnel enseignant, afin de constituer une base de connaissances qui couvre l'ensemble de ces fonctions.

Orientation 3 :
Poursuivre le mouvement de professionnalisation de l'enseignement dans le cadre de l'exercice de la profession et de sa gestion

Le Conseil estime que le mouvement de professionnalisation de l'enseignement semble mieux s'incarner dans les structures de formation initiale à l'enseignement que dans celles de l'exercice et de la gestion de la profession enseignante. En effet, les orientations de la formation initiale à l'enseignement s'inspirent d'une vision de l'enseignant professionnel depuis la réforme des programmes de formation à l'enseignement de 1994. Même si – et le Conseil l'a bien montré – la formation initiale nécessite encore des ajustements, il reste que les principes sur lesquels elle repose sont relativement clairs et qu'ils sont reconnus par l'ensemble des acteurs du milieu. L'organisation de la profession, du point de vue de son exercice quotidien et de sa gestion, n'est cependant pas aussi clairement structurée autour d'une visée de professionnalisation de l'enseignement. Le Conseil propose à cet égard deux axes de développement qui favorisent une plus grande prise en charge de la profession par les enseignants eux-mêmes, à la fois au regard de l'organisation quotidienne de leur travail et de la gestion de la profession.

AXE DE DÉVELOPPEMENT N° 7 : SOUTENIR L'AUTONOMIE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DANS L'ORGANISATION DE LEUR TRAVAIL ET DÉFINIR LES PARAMÈTRES DE LEUR RESPONSABILITÉ PROFESSIONNELLE

Le Conseil est d'avis qu'une autonomie et une responsabilité encore mieux affirmées chez le personnel enseignant sont de nature à rehausser le prestige social de la profession et le sentiment de compétence de l'enseignant. En acceptant d'assumer pleinement la latitude qui lui revient, l'enseignant jouit d'un plus grand contrôle sur l'organisation de son travail et assume davantage de leadership pédagogique. Par ailleurs, en acceptant de rendre des comptes, le personnel enseignant accepte la nécessité d'une reconnaissance de son expertise et de celle de ses partenaires et il révèle, du même coup, l'étendue de cette expertise et la grande complexité de l'exercice de ses fonctions.

Les actions à entreprendre vont dans deux directions. D'une part, il est important de permettre au personnel enseignant de contrôler davantage l'organisation de son travail et, d'autre part, il importe de mettre en place des mécanismes de reddition de comptes propres à favoriser la reconnaissance de la compétence du personnel enseignant.

Assumer l'autonomie professionnelle dans toute son amplitude actuelle

Le Conseil considère que le personnel enseignant doit pouvoir utiliser toutes les marges de manœuvre existantes afin de créer des conditions d'apprentissage optimales pour les élèves. La réforme constitue un moment particulièrement propice à la mise en œuvre de nouvelles façons de faire parce qu'elle favorise davantage le travail collégial et qu'elle mise sur l'expertise et l'autonomie du personnel enseignant. L'autonomie professionnelle du personnel enseignant doit se déployer tant sur le plan de l'organisation du travail pédagogique quotidien que dans les rapports avec les autres acteurs de l'école, dont les parents, et dans la contribution aux mécanismes de participation concernant les objets prévus dans la Loi sur l'instruction publique.

Définir les paramètres de la responsabilité professionnelle du personnel enseignant

Assumer une plus grande autonomie professionnelle va de pair avec l'obligation de rendre des comptes. Mais pour rendre des comptes, il faut savoir quelle est la nature de la responsabilité qui nous incombe et devant qui nous avons l'obligation de témoigner de la manière dont nous avons assumé notre responsabilité. De quoi l'enseignant peut-il être tenu responsable exactement? Le Conseil est d'avis que la responsabilité du personnel enseignant doit être définie comme une obligation de compétence avec, comme corollaire, l'obligation de témoigner de cette compétence.

À l'obligation de résultats ou l'obligation de moyens, le Conseil préfère donc une « obligation de compétence », ce qui correspond d'ailleurs davantage à l'article 22 de la Loi sur l'instruction publique, qui mentionne que l'enseignant doit « prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle ». Parler d'obligation de compétence, c'est s'intéresser au choix judicieux des moyens, en d'autres termes à l'expertise de l'enseignant. Il est donc question davantage d'une obligation liée à la qualité des moyens mis en œuvre que d'une obligation liée aux résultats. Derrière l'obligation de maintenir sa compétence réside toute la question du développement professionnel continu des enseignants et de la manière de témoigner de cette compétence, soit des formes d'évaluation de l'enseignement.

Le Conseil est d'avis que l'obligation de compétence prévue par la Loi sur l'instruction publique commande la mise en œuvre de moyens qui permettent aux enseignants de montrer qu'ils s'acquittent de cette obligation. Cela suppose que le personnel enseignant passe d'une pratique privée à une pratique publique pleinement assumée afin que sa compétence soit reconnue et légitimée.

Les milieux scolaires sont les mieux placés pour déterminer les moyens les plus pertinents de s'acquitter de cette obligation. Le Conseil propose cependant que l'obligation de témoigner de sa compétence soit envisagée à partir des deux dimensions suivantes :

1) Une obligation individuelle de témoigner de son développement professionnel continu :
- L'obligation de compétence du personnel enseignant se traduit d'abord par la responsabilité individuelle d'inscrire son développement professionnel dans une démarche continue, ce qui inclut l'obligation de témoigner de son cheminement auprès de la direction d'école (voir l'axe de développement n° 5).

2) Une obligation collective d'évaluation institutionnelle qui inclut une évaluation formative de l'enseignement :
- Le Conseil a déjà affirmé la richesse du processus d'évaluation institutionnelle dans les établissements scolaires, ainsi que sa portée dans le cadre d'une gestion décentralisée qui comporte une obligation de reddition de comptes. Selon le Conseil, les acteurs de l'éducation ont le devoir

de rendre compte de la manière dont ils s'acquittent de leur mission. C'est à cette demande que tente de répondre la démarche d'évaluation institutionnelle. L'obligation de compétence du personnel enseignant se traduit donc aussi par la mise en œuvre de mesures d'évaluation formative qui s'inscrivent dans le cadre d'une évaluation institutionnelle.

Considérant :

- l'importance, pour le personnel enseignant, de s'approprier un plus grand pouvoir collectif sur l'organisation du travail pédagogique et de redéfinir ses responsabilités spécifiques à cet égard;
- la nécessité de maximiser la participation professionnelle du personnel enseignant dans les domaines déjà prévus par la Loi sur l'instruction publique, en assurant une présence active des enseignants dans les différents mécanismes de participation;
- le bien-fondé de cerner les paramètres de la responsabilité professionnelle du personnel enseignant en tenant compte de :
  - la responsabilité individuelle du personnel enseignant de témoigner de son développement professionnel auprès de la direction d'école, qui doit assurer la qualité des services éducatifs dispensés dans l'établissement;
  - l'importance de l'évaluation institutionnelle, y compris de l'évaluation de l'enseignement, dans la recherche de la plus grande qualité possible pour les services éducatifs dispensés aux élèves,

le Conseil recommande

au ministre de l'Éducation :

19. de définir les paramètres de la responsabilité professionnelle du personnel enseignant au regard :

a. du maintien et du développement de ses compétences professionnelles;

b. de l'évaluation formative de l'enseignement, dans le cadre d'une évaluation institutionnelle visant la plus grande qualité possible pour les services éducatifs offerts aux élèves;

aux directions d'école, en collaboration avec le personnel enseignant :

20. de déterminer des modalités permettant au personnel enseignant de rendre compte de la manière qu'il assume sa responsabilité professionnelle, en prenant en compte :

a. les paramètres de la responsabilité professionnelle du personnel enseignant explicités plus haut;

b. l'obligation faite par la loi aux enseignantes et aux enseignants de maintenir un haut niveau de compétence professionnelle;

  c. l'obligation faite par la loi aux directions d'école de s'assurer de la qualité des services éducatifs dispensés;

aux commissions scolaires, aux directions d'établissement et aux syndicats locaux :

21. de maximiser la participation professionnelle du personnel enseignant :

  a. en lui fournissant l'information et les conditions nécessaires à une contribution pleine et entière aux mécanismes de participation professionnelle existants;

  b. en distinguant clairement les mécanismes de participation professionnelle et les mécanismes liés aux relations de travail.

AXE DE DÉVELOPPEMENT N° 8 : SOUTENIR UN *EMPOWERMENT* PROGRESSIF DU PERSONNEL ENSEIGNANT QUANT À LA GESTION DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE ET RESSERRER CERTAINS MÉCANISMES PROPRES À ASSURER LA CONFIANCE DU PUBLIC

Le Conseil est d'avis que le personnel enseignant doit faire preuve d'un plus grand leadership dans le développement de la profession enseignante elle-même. Cependant, beaucoup de questions restent en suspens quant au meilleur mode de représentation de la profession enseignante et au partage des responsabilités concernant la gestion de cette dernière. Ainsi, le résultat des consultations qu'a menées le Conseil montre une polarisation du débat autour de deux positions fermes, soit pour ou contre la création d'un ordre professionnel. Le Conseil a aussi constaté que les efforts sont plutôt investis dans la promotion du message lui-même que dans une réflexion de fond sur le sens à donner au développement de la profession enseignante. Le Conseil estime qu'il importe de prendre acte de l'état de la conjoncture dans la réflexion sur la gestion de la profession et il propose, à cet effet, un certain nombre de balises pouvant permettre de poursuivre la réflexion sur cette question.

L'État québécois, l'actuel responsable de la gestion de la profession enseignante

Actuellement, les principaux mécanismes de gestion de la profession enseignante sont sous la responsabilité du ministère de l'Éducation et donc de l'État québécois. Le personnel enseignant n'est pas absent de ces mécanismes. Plusieurs consultations sont effectuées par le MEQ lors de l'élaboration des différentes politiques ou des documents d'orientation, par exemple du référentiel de compétences ou des orientations relatives à la formation continue. Par ailleurs, les enseignants sont représentés dans des organismes comme le COFPE et le CAPFE. Cependant, la responsabilité légale de la gestion de la profession enseignante incombe à l'État. En d'autres termes, indépendamment de tous les mécanismes de consultation ou de participation du personnel enseignant, c'est l'État qui doit rendre des comptes à la population, c'est lui qui est responsable des décisions prises concernant la gestion de la profession enseignante.

La question qui se situe au centre du débat actuel sur la gestion de la profession est donc de savoir s'il est toujours pertinent et légitime que la responsabilité de cette gestion revienne à l'État :

- À quels acteurs devrait incomber la responsabilité de la gestion de la profession enseignante?
- Quelle structure (ministère, comité, commission, office, régie, agence, ordre professionnel ou autre) est ou serait le mieux en mesure, actuellement, d'assumer cette fonction?

La réflexion du Conseil n'a pas porté spécifiquement sur ces deux questions, mais plutôt sur la profession enseignante sur un plan plus global. En effet, la demande du ministre de l'Éducation portait davantage sur les fondements de la profession enseignante que sur la question de la responsabilité et des modalités de sa gestion proprement dite. Toutefois, la question de la gestion de la profession enseignante ne peut être évitée dans une réflexion sur le sens à donner à cette profession.

La participation du personnel enseignant à la gestion de la profession, une condition de professionnalisation

Dans la description d'un certain idéal professionnel pour le personnel enseignant, le Conseil insiste sur l'importance de la participation du personnel enseignant à la définition des mécanismes d'encadrement de sa profession. Le Conseil juge que la littérature sur la professionnalisation est claire sur le fait que le personnel enseignant peut difficilement revendiquer le statut de professionnel s'il ne participe pas à la détermination des différents aspects de sa propre profession, puisque cette participation est inhérente à la définition même d'une profession. Le Conseil affirme que les enseignantes et enseignants doivent être partie prenante des décisions concernant la gestion de la profession enseignante parce que ce sont eux qui, concrètement, vivent l'exercice de la profession au quotidien.

Un équilibre à trouver dans le partage du leadership concernant la gestion de la profession enseignante

Le Conseil juge qu'entre la détermination complète des aspects de la profession par les enseignants eux-mêmes et l'attentisme, il y a lieu de trouver une position mitoyenne qui pourra évoluer selon les besoins et la conjoncture. Le Conseil juge ainsi qu'un *empowerment* progressif du personnel enseignant quant à la gestion de sa profession est nécessaire afin de lui permettre de développer de nouvelles compétences et de faire preuve d'un plus grand leadership.

Étant donné la polarisation du débat actuel sur la question de la gestion de la profession enseignante, le Conseil est d'avis qu'il serait pertinent de procéder par étapes, afin de permettre au personnel enseignant de développer l'expertise nécessaire et de prendre en charge, de façon plus affirmée, le leadership du développement de la profession enseignante, en partenariat avec les autres acteurs de l'éducation. Mais il affirme également que le *statu quo* en cette matière n'est pas une solution qui favorisera la professionnalisation de l'enseignement. En d'autres termes, le Conseil estime qu'un nouvel aménagement des pouvoirs est nécessaire.

Le Conseil juge que la première étape à considérer est nécessairement celle de la mise en place d'un espace de débat constructif autour de la question de la gestion de la profession enseignante, pour en arriver rapidement à un plan d'action établi de façon concertée par ceux qui partagent la responsabilité de l'éducation au Québec. Il estime également que la priorité doit être accordée aux éléments qui ont été relevés par l'Office des professions du Québec comme étant des maillons faibles de la profession : le caractère permanent de l'autorisation d'enseigner, l'évaluation du personnel enseignant et la surveillance de l'exercice de la profession.

Considérant :

- que la participation du personnel enseignant à la gestion de la profession est une condition de professionnalisation de l'enseignement;
- que l'esprit de la décentralisation en éducation doit s'appliquer aussi à la gestion de la profession enseignante et que le ministère de l'Éducation ne doit plus assumer l'entière responsabilité de la gestion de la profession enseignante;
- que l'éducation est un bien public et que les décisions la concernant doivent donc être prises dans le cadre d'un processus décisionnel politique qui a « pour effet de retirer ces enjeux du cadre de la décision purement privée et de les subordonner à des mécanismes d'analyse et de résolution intéressant l'ensemble de la société comme telle par le biais de ses institutions décisionnelles communes » (CSE, 2001a, p. 59);

- que les débats actuels sont centrés sur la question de la gestion de la profession enseignante;
- que le *statu quo* en matière de gestion de la profession enseignante n'est pas une solution qui favorisera la professionnalisation de l'enseignement;
- que la valorisation et la professionnalisation supposent que, progressivement, le personnel enseignant s'approprie la gestion de la profession;
- que certains mécanismes concernant la gestion de la profession enseignante doivent être resserrés afin d'assurer la crédibilité et la valorisation de celle-ci,

le Conseil recommande
au ministre de l'Éducation :

22. de soutenir une appropriation progressive de la gestion de la profession par le personnel enseignant lui-même;

23. de confier à une commission indépendante le mandat de redéfinir les paramètres de la gestion de la profession enseignante, dans une perspective de professionnalisation et de valorisation. Cette commission devrait :
   a. être indépendante, c'est-à-dire formée de personnes qui ne sont pas liées par une obligation de représentation[13];
   b. être multipartite mais formée d'une majorité d'enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire.

De plus, cette commission devrait répondre en particulier aux **trois questions suivantes :**

1. À quels acteurs devrait incomber la responsabilité de la gestion de la profession enseignante?
2. Quelle structure (comité, commission, office, régie, ordre professionnel ou autre) serait le mieux en mesure d'assumer cette fonction?
3. Comment passer de la situation actuelle à la situation souhaitée?

Le **mandat** de cette commission, d'une **durée d'au plus douze mois**, devrait porter sur :

a. la gestion des mécanismes d'encadrement de la profession enseignante :
   - l'élaboration et la mise à jour continue des normes professionnelles relatives à l'enseignement en tenant compte de toutes les dimensions de la profession;

---

[13] C'est-à-dire des personnes qui seraient liées par un mandat qui leur confère une responsabilité de porte-parole d'un groupe ou d'un organisme, quel qu'il soit.

- l'agrément des programmes de formation initiale à l'enseignement;
- la réglementation liée à l'autorisation d'enseigner et à son application;
- les orientations de la formation continue du personnel enseignant;
- l'élaboration et la gestion d'un code d'éthique commun;
- les mécanismes de gestion des plaintes.

La priorité devrait être accordée aux mécanismes qui, dans l'avis de l'Office des professions du Québec, sont considérés comme les plus faibles :

- la question du caractère permanent de l'autorisation d'enseigner;
- l'évaluation du personnel enseignant;
- la surveillance disciplinaire (afin de resserrer les mécanismes d'enquête et d'augmenter la crédibilité de ce processus, tant pour le public que pour le professionnel);

b. l'élaboration d'un plan d'action permettant la mise en œuvre effective des recommandations issues de sa réflexion.

Remarque au sujet de l'ensemble des recommandations :

Dans l'éventualité d'un nouveau partage des responsabilités concernant la gestion de la profession enseignante, les recommandations du présent avis devraient être transmises aux nouveaux détenteurs de ces responsabilités, selon leurs mandats respectifs.

CONCLUSION

Cet avis porte sur les fondements de la profession enseignante et sur le sens à donner à son développement dans une perspective de valorisation. Dès le début de ses travaux, le Conseil a souhaité prendre en compte, dans sa réflexion, l'évolution de la profession enseignante depuis les 40 dernières années. Déjà, en 1992, le Conseil jugeait que la société québécoise devait convenir d'un nouveau contrat social avec le personnel enseignant et que ce contrat devait prendre en considération le caractère professionnel de l'enseignement. En 2004, la profession enseignante peut appuyer son développement sur un certain nombre d'acquis solides et c'est à cela que l'on peut mesurer le chemin parcouru. Cependant, la professionnalisation de l'enseignement n'a pas progressé de façon linéaire, mais plutôt par vagues successives, rencontrant plus ou moins d'obstacles et de difficultés. Le Conseil est d'avis que la conjoncture actuelle est favorable au mouvement de professionnalisation, pour différentes raisons invoquées dans les pages précédentes, et qu'il y a lieu de miser sur les acquis pour continuer à cheminer à cet égard. Cet avis vise ainsi à mobiliser le personnel enseignant et à soutenir ce mouvement de professionnalisation de l'enseignement, en fournissant des orientations, des principes et des balises sur lesquels on pourra s'appuyer pour poursuivre le travail amorcé il y a déjà 40 ans.

Au terme de cet avis, le Conseil estime toutefois nécessaire de transmettre deux messages importants aux acteurs de l'éducation. Le premier concerne le personnel enseignant, interpellé directement par toutes les recommandations présentées, peu importe à qui elles s'adressent. Le second message est destiné à l'ensemble des acteurs de l'éducation.

D'abord, le Conseil désire transmettre un message au personnel enseignant. L'avis qu'il rend public est porteur d'une vision prospective de la profession enseignante. En ce sens, le Conseil propose de grands axes de développement qui, de son point de vue, peuvent contribuer au développement d'une profession plus forte, mieux organisée et plus valorisée. Cet avis a donc pour objectif de fournir des repères pour le développement à court terme, mais surtout à moyen et à long terme, de la profession enseignante. Le Conseil a cependant pris acte de l'inquiétude de certains acteurs de l'éducation qui mesurent l'écart parfois important qui existe entre la situation vécue dans leur milieu et la vision d'avenir proposée. De fait, le développement de la profession enseignante se fait de manière plus ou moins rapide selon les milieux, ce qui est d'ailleurs fort légitime. Dans cet avis, le Conseil invite donc le personnel enseignant à miser sur le développement de ses propres compétences, sur la revendication de la reconnaissance de son expertise et sur l'appropriation d'un plus grand pouvoir d'agir dans l'exercice et la gestion de sa profession. Avant toute chose, il y a lieu de réaffirmer le fait que la valorisation de la profession enseignante par la société québécoise doit d'abord trouver sa source dans une valorisation intrinsèque chez les membres de la profession eux-mêmes. Les enseignantes et les enseignants ont un pouvoir sur leur devenir professionnel. Le Conseil en est profondément convaincu et c'est la raison pour laquelle il les invite à agir en ce sens.

Ensuite, le Conseil souhaite transmettre un message aux acteurs de l'éducation. D'une part, le développement de la profession enseignante ne pourra se faire par la seule volonté des enseignantes et des enseignants. Le Conseil admet le fait qu'il propose, dans cet avis, de très nombreux bouleversements dont les conséquences débordent la profession elle-même. Ainsi, un *empowerment* de la profession enseignante implique un changement de culture non seulement chez le personnel enseignant, mais aussi chez l'ensemble de ses collaborateurs : le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires, les directeurs d'établissement, les membres des conseils d'établissement, les autres catégories de personnel de l'école et les parents. C'est donc d'un travail en synergie qu'il est question. La réforme de l'éducation actuelle, à la fois dans ses aspects curriculaires, administratifs et pédagogiques, et la professionnalisation de l'enseignement procèdent d'une même volonté de redonner un pouvoir d'agir aux acteurs des milieux scolaires afin de mieux répondre aux besoins diversifiés des élèves. Cela exige, en plus d'un changement de culture, une grande créativité et – le Conseil en est profondément convaincu – beaucoup de courage et de détermination.

D'autre part, au-delà des changements de culture nécessaires, le Conseil rappelle que, pour que le personnel enseignant puisse progresser vers cet idéal professionnel, les acteurs de l'éducation devront se pencher sur les conditions nécessaires à son actualisation. En ce moment même, le personnel enseignant vit une période remplie d'effervescence et doit faire face à de nombreux changements, voire au développement d'une culture de changement continu. Cette période peut être extraordinairement mobilisante pour les enseignantes et les enseignants novateurs, créatifs et convaincus de leur expertise. Cependant, pour tous les enseignants et les enseignantes, elle peut être la source d'un stress important et d'une surcharge de travail lorsque les changements se précipitent. C'est la raison pour laquelle il importe de prendre acte de la conjoncture actuelle. Bien qu'il soit convaincu de la nécessité de progresser vers un idéal professionnel, le Conseil rappelle qu'il est important d'être à l'écoute des besoins exprimés par le personnel enseignant.

En dernier lieu, le Conseil juge que le présent avis est exigeant mais qu'il n'est pas téméraire. En effet, il ne propose pas un idéal professionnel radicalement différent de celui que souhaitent différents acteurs de la société québécoise depuis 40 ans. Il propose davantage de donner un nouveau souffle à la professionnalisation de l'enseignement en misant sur les possibilités qu'offre la réforme actuelle et sur une valorisation intrinsèque de la profession enseignante. Ainsi, au-delà de la question de la profession enseignante et des réformes elles-mêmes, c'est de la réussite éducative des élèves québécois qu'il est ultimement question.

TABLE DES MATIÈRES DE L'AVIS

INTRODUCTION GÉNÉRALE

PARTIE I
LA PROFESSION ENSEIGNANTE : SA SIGNIFICATION ET SES ACQUIS
1 La signification de la profession enseignante
  1.1 L'enseignement, une profession qui s'exerce dans la sphère du bien et du service public
  1.2 Une conjoncture sociale plus exigeante envers le personnel enseignant
  1.3 La professionnalisation de l'enseignement : une réponse aux nouvelles exigences envers l'école
  1.4 La professionnalisation de l'enseignement au Québec : quelques repères
  1.5 Les paramètres d'un certain idéal professionnel pour la profession enseignante
2 Les acquis de la profession enseignante
  2.1 L'avènement d'un référentiel de compétences pour l'enseignement
  2.2 La régulation entre l'offre de diplômés et les besoins du marché du travail
  2.3 Un élargissement des pouvoirs du personnel enseignant : la création de structures de consultation et de participation professionnelle
  2.4 Le développement rapide d'une recherche sur l'enseignement mieux ancrée dans la réalité des milieux scolaires
  Conclusion
3 Un malaise persistant : des professionnels en mal de reconnaissance
  3.1 L'enseignement, une profession qui fait plutôt bonne figure
  3.2 Les enseignantes et les enseignants, des professionnels qui se sentent peu reconnus
  3.3 De nombreuses hypothèses possibles au sujet de la perception d'un manque de reconnaissance par le personnel enseignant
  Conclusion

PARTIE II
LE DÉVELOPPEMENT DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE DANS UNE PERSPECTIVE DE PROFESSIONNALISATION ET DE VALORISATION : TROIS ORIENTATIONS, HUIT AXES DE DÉVELOPPEMENT
Orientation 1 :
Assurer une relève enseignante de qualité en misant sur des normes professionnelles élevées pour la profession enseignante
  1.1 Axe de développement n° 1 :
  Développer la reconnaissance des acquis afin de diversifier les cheminements de formation à l'enseignement
  Recommandations

1.2 Axe de développement nº 2 :
Accélérer les ajustements du dispositif et du contenu de la formation initiale à l'enseignement
Recommandations
1.3 Axe de développement nº 3 :
S'assurer de l'embauche et de l'affectation de personnel pleinement qualifié, même dans un contexte de difficultés locales ou régionales en matière de recrutement
Recommandations

Orientation 2 :
Soutenir le développement continu des compétences professionnelles du personnel enseignant et reconnaître officiellement l'expertise développée
2.1 Axe de développement nº 4 :
Baliser l'insertion des nouveaux enseignants dans une perspective d'équité, en considérant leur formation initiale comme le seuil d'entrée dans la profession
Recommandations
2.2 Axe de développement nº 5 :
Favoriser la prise en charge, par le personnel enseignant, de son développement professionnel continu
Recommandations
2.3 Axe de développement nº 6 :
Mettre en place une véritable carrière professionnelle pour le personnel enseignant
Recommandations

Orientation 3 :
Poursuivre le mouvement de professionnalisation de l'enseignement dans le cadre de l'exercice de la profession et de sa gestion
3.1 Axe de développement nº 7 :
Soutenir l'autonomie des enseignantes et des enseignants dans l'organisation de leur travail et définir les paramètres de leur responsabilité professionnelle
Recommandations
3.2 Axe de développement nº 8 :
Soutenir un *empowerment* progressif du personnel enseignant quant à la gestion de la profession enseignante et resserrer certains mécanismes propres à assurer la confiance du public
Recommandations

CONCLUSION GÉNÉRALE

RAPPEL DES RECOMMANDATIONS
Concernant l'orientation 1
Concernant l'orientation 2
Concernant l'orientation 3

BIBLIOGRAPHIE

AUTRES RÉFÉRENCES

ANNEXES
Annexe 1 : Lettre du ministre de l'Éducation
Annexe 2 : Experts invités à l'occasion des réunions conjointes de la Commission de l'enseignement primaire et de la Commission de l'enseignement secondaire
Annexe 3 : Fiches transmises aux organismes d'éducation
Annexe 4 : Liste des organismes qui ont fait parvenir un mémoire au Conseil dans le cadre de sa consultation
Annexe 5 : Liste des membres du comité des audiences
Annexe 6 : Personnes rencontrées lors des audiences de novembre 2003
Annexe 7 : Quelques caractéristiques des répondantes et des répondants
Annexe 8 : Guide de discussion pour la consultation des groupes d'enseignantes et d'enseignants regroupés autour d'un projet
Annexe 9 : Mission et composition des comités et de la commission du ministre de l'Éducation
Annexe 10 : Les douze éléments du référentiel de compétences pour la formation à l'enseignement
Annexe 11 : Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CIPQ)
Annexe 12 : Extraits du programme électoral du Parti libéral du Québec, préparé en vue des élections générales d'avril 2003
Annexe 13 : Description du « critère de capacité »

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Admission aux différents programmes de formation initiale à l'enseignement et sélection des candidats, selon les ordres d'enseignement ou les domaines de spécialisation, à l'automne 1998
Tableau 2 : Taux de confiance à l'égard de certaines professions
Tableau 3 : Pourcentage des Canadiens qui font confiance au personnel enseignant
Tableau 4 : Perception des éléments ayant une grande influence sur le succès ou l'échec scolaire des enfants, Québec, Canada, 2001
Tableau 5 : Satisfaction à l'égard de certains aspects du travail (%)

Tableau 6 : Pourcentage d'enseignants ayant obtenu un premier poste dans une commission scolaire en 1990 ou en 1998 et étant toujours employés par cette commission scolaire cinq ans plus tard

Vous pouvez consulter cet avis ainsi que ses abrégés (français et anglais)

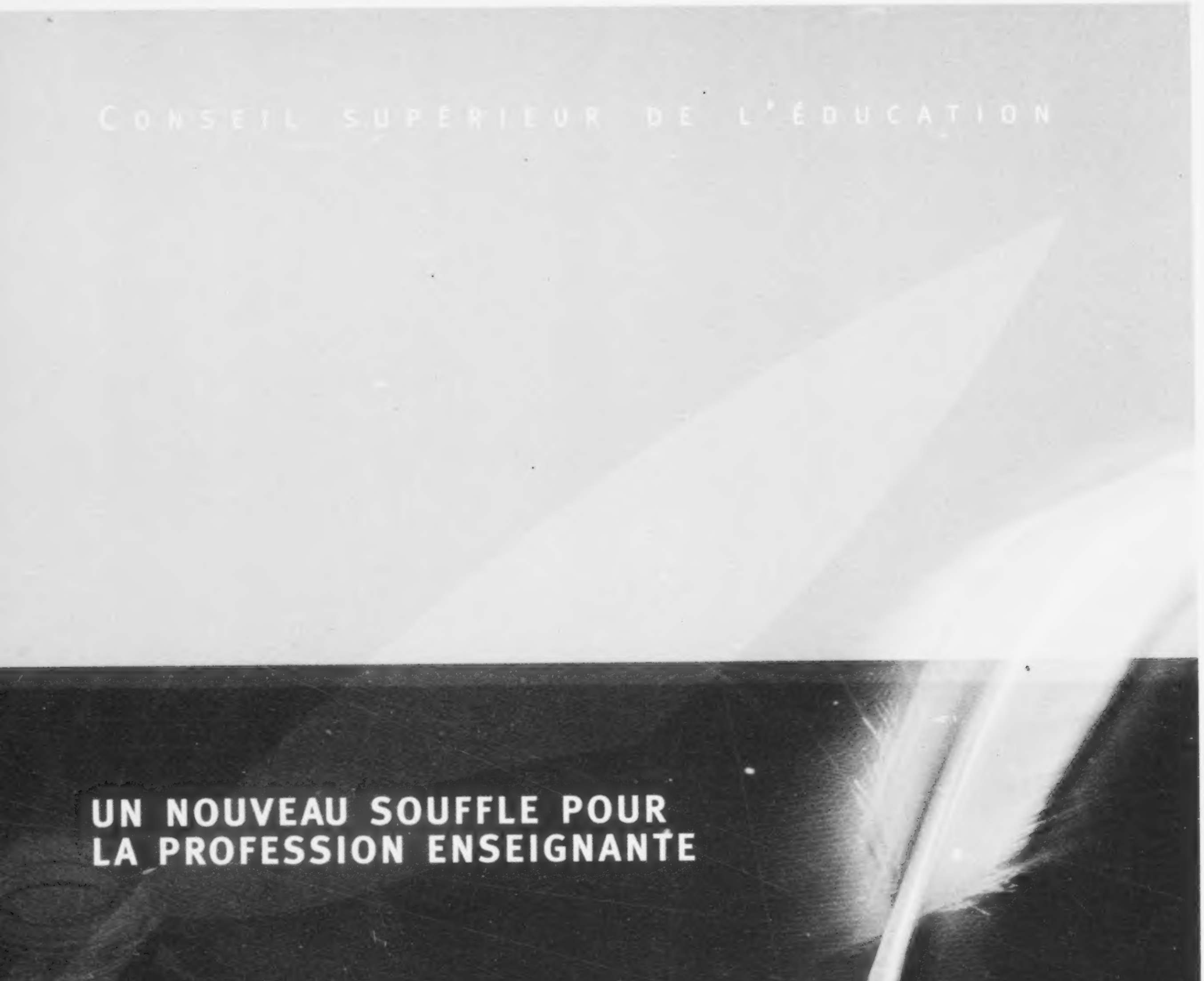
en version électronique, en accédant au site du Conseil :
(**www.cse.gouv.qc.ca**)

ou

en version papier, en en faisant la demande au Conseil :

• par téléphone :	(418) 643-3851 (boîte vocale)
• par télécopieur :	(418) 644-2530
• par courrier électronique :	**panorama@cse.gouv.qc.ca**
• par la poste :	1175, avenue Lavigerie, bureau 180, Sainte-Foy (Québec) G1V 5B2.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION



UN NOUVEAU SOUFFLE POUR LA PROFESSION ENSEIGNANTE

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Septembre 2004

Québec

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

UN NOUVEAU SOUFFLE POUR LA PROFESSION ENSEIGNANTE

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Septembre 2004

Le Conseil a confié la préparation de cet avis conjointement à la Commission de l'enseignement primaire et à la Commission de l'enseignement secondaire, dont la liste des membres figure à la fin du document.

Coordination et rédaction
Suzanne Mainville, coordonnatrice

Recherche
Suzanne Mainville, coordonnatrice
Marie-Josée Larocque, agente de recherche
Hélène Pinard, agente de recherche
Gilles Roy, consultant

avec la collaboration de :

Claudette Gagnon, consultante
Clermont Gauthier, professeur à l'Université Laval
Carol Gilbert, agent de recherche
Jean-Christophe Lejeune, stagiaire
Bruno Bérubé, technicien en enquête, recherche et sondage

Soutien technique
Secrétariat : Céline Dubois,
avec la collaboration de Linda Blanchet
Documentation : Patricia Réhel
Édition : Michelle Caron et Marie Mercier
Révision linguistique : Isabelle Tremblay

Conception graphique
bleu outremer communication/design

Mise en page
Idéation

Avis adopté à la 530e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation,
le 28 mai 2004.

ISBN : 2-550-42958-3
Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 2004

Reproduction autorisée à condition de mentionner la source.

Afin d'alléger le texte, le genre masculin est utilisé dans ce document pour désigner aussi bien les femmes que les hommes.

INTRODUCTION GÉNÉRALE 7

PARTIE I
LA PROFESSION ENSEIGNANTE : SA SIGNIFICATION ET SES ACQUIS 11

1 La signification de la profession enseignante 11
1.1 L'enseignement, une profession qui s'exerce dans la sphère du bien et du service public 12
1.2 Une conjoncture sociale plus exigeante envers le personnel enseignant 13
1.3 La professionnalisation de l'enseignement : une réponse aux nouvelles exigences envers l'école 14
1.4 La professionnalisation de l'enseignement au Québec : quelques repères 15
1.5 Les paramètres d'un certain idéal professionnel pour la profession enseignante 26
2 Les acquis de la profession enseignante 27
2.1 L'avènement d'un référentiel de compétences pour l'enseignement 27
2.2 La régulation entre l'offre de diplômés et les besoins du marché du travail 29
2.3 Un élargissement des pouvoirs du personnel enseignant : la création de structures de consultation et de participation professionnelle 30
2.4 Le développement rapide d'une recherche sur l'enseignement mieux ancrée dans la réalité des milieux scolaires 31
Conclusion 32
3 Un malaise persistant : des professionnels en mal de reconnaissance 33
3.1 L'enseignement, une profession qui fait plutôt bonne figure 34
3.2 Les enseignantes et les enseignants, des professionnels qui se sentent peu reconnus 36
3.3 De nombreuses hypothèses possibles au sujet de la perception d'un manque de reconnaissance par le personnel enseignant 38
Conclusion 39

PARTIE II
LE DÉVELOPPEMENT DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE DANS UNE PERSPECTIVE DE PROFESSIONNALISATION ET DE VALORISATION : TROIS ORIENTATIONS, HUIT AXES DE DÉVELOPPEMENT 41

Orientation 1 :
Assurer une relève enseignante de qualité en misant sur des normes professionnelles élevées pour la profession enseignante 41

1.1 Axe de développement nº 1 :
Développer la reconnaissance des acquis afin de diversifier les cheminements de formation à l'enseignement 41
Recommandations 43
1.2 Axe de développement nº 2 :
Accélérer les ajustements du dispositif et du contenu de la formation initiale à l'enseignement 43
Recommandations 46
1.3 Axe de développement nº 3 :
S'assurer de l'embauche et de l'affectation de personnel pleinement qualifié, même dans un contexte de difficultés locales ou régionales en matière de recrutement 47
Recommandations 50

Orientation 2 :
Soutenir le développement continu des compétences professionnelles du personnel enseignant et reconnaître officiellement l'expertise développée **50**

2.1 Axe de développement nº 4 :
Baliser l'insertion des nouveaux enseignants dans une perspective d'équité, en considérant leur formation initiale comme le seuil d'entrée dans la profession 51
Recommandations 55
2.2 Axe de développement nº 5 :
Favoriser la prise en charge, par le personnel enseignant, de son développement professionnel continu 56
Recommandations 62
2.3 Axe de développement nº 6 :
Mettre en place une véritable carrière professionnelle pour le personnel enseignant 62
Recommandations 64

Orientation 3 :
Poursuivre le mouvement de professionnalisation de l'enseignement dans le cadre de l'exercice de la profession et de sa gestion **65**

3.1 Axe de développement nº 7 :
Soutenir l'autonomie des enseignantes et des enseignants dans l'organisation de leur travail et définir les paramètres de leur responsabilité professionnelle 65
Recommandations 70
3.2 Axe de développement nº 8 :
Soutenir un empowerment progressif du personnel enseignant quant à la gestion de la profession enseignante et resserrer certains mécanismes propres à assurer la confiance du public 70
Recommandations 72

CONCLUSION GÉNÉRALE **73**

RAPPEL DES RECOMMANDATIONS **74**

Concernant l'orientation 1 74
Concernant l'orientation 2 76
Concernant l'orientation 3 78

BIBLIOGRAPHIE **81**

AUTRES RÉFÉRENCES **87**

ANNEXES **89**

Annexe 1 : Lettre du ministre de l'Éducation 89
Annexe 2 : Experts invités à l'occasion des réunions conjointes de la Commission de l'enseignement primaire et de la Commission de l'enseignement secondaire 91
Annexe 3 : Fiches transmises aux organismes d'éducation 93
Annexe 4 : Liste des organismes qui ont fait parvenir un mémoire au Conseil dans le cadre de sa consultation 95
Annexe 5 : Liste des membres du comité des audiences 97
Annexe 6 : Personnes rencontrées lors des audiences de novembre 2003 99
Annexe 7 : Quelques caractéristiques des répondantes et des répondants 101
Annexe 8 : Guide de discussion pour la consultation des groupes d'enseignantes et d'enseignants regroupés autour d'un projet 103

105-00038/

Annexe 9 : Mission et composition des comités et de la commission du ministre de l'Éducation 105
Annexe 10 : Les douze éléments du référentiel de compétences pour la formation à l'enseignement (MEQ, 2001) 107
Annexe 11 : Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ) 109
Annexe 12 : Extraits du programme électoral du Parti libéral du Québec, préparé en vue des élections générales d'avril 2003 111
Annexe 13 : Description du « critère de capacité » 113

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Admission aux différents programmes de formation initiale à l'enseignement et sélection des candidats, selon les ordres d'enseignement ou les domaines de spécialisation, à l'automne 1998 29
Tableau 2 : Taux de confiance à l'égard de certaines professions 34
Tableau 3 : Pourcentage des Canadiens qui font confiance au personnel enseignant 35
Tableau 4 : Perception des éléments ayant une grande influence sur le succès ou l'échec scolaire des enfants, Québec, Canada, 2001 36
Tableau 5 : Satisfaction à l'égard de certains aspects du travail (%) 37
Tableau 6 : Pourcentage d'enseignants ayant obtenu un premier poste dans une commission scolaire en 1990 ou en 1998 et étant toujours employés par cette commission scolaire cinq ans plus tard 54

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Par la publication du présent avis, le Conseil répond à une demande du ministre de l'Éducation. En effet, en novembre 2002, le ministre de l'Éducation demandait officiellement au Conseil supérieur de l'éducation un avis portant sur la profession enseignante, plus particulièrement sur :

> *[…] le sens et l'importance que la société québécoise entend donner à la profession enseignante en mettant en relief la vision globale de cette profession dans une perspective de renouvellement, de professionnalisation et surtout de valorisation de celle-ci.*
> (Extrait de la lettre du ministre de l'Éducation[1].)

Depuis sa création il y a 40 ans, le Conseil supérieur de l'éducation s'est toujours préoccupé de la profession enseignante. Ainsi, à l'intérieur de son deuxième rapport annuel, en 1965-1966, le Conseil publiait un avis intitulé *L'enseignant face à l'évolution scolaire*, qui témoignait de sa préoccupation concernant la professionnalisation de l'enseignement :

> *À l'égard des diverses tâches professionnelles qui leur sont dévolues […] il importe que les enseignants définissent eux-mêmes leur rôle dans ces diverses circonstances et qu'ils prennent conscience que, dans la mesure où leur fonction tend à prendre un caractère professionnel, on exigera d'eux un sens des responsabilités et un esprit d'initiative proportionnel à la compétence dont ils doivent faire preuve et qu'ils ne réussiront à acquérir que par une formation à la fois poussée et étendue.*
> (CSE, 1967, p. 55.)

Depuis lors, le Conseil a maintes fois rappelé l'importance de la contribution du personnel enseignant à la réussite des élèves. Il a également affirmé à de nombreuses reprises l'importance qu'il accorde à la qualité du personnel enseignant et à la mise en place des conditions d'exercice lui permettant de déployer toute sa compétence. Par exemple, le Conseil a répertorié près d'une trentaine d'avis dans lesquels il aborde directement ou indirectement des questions touchant le personnel enseignant, et ce, depuis 1992 uniquement. Par ailleurs, certains avis portent plus directement sur le personnel enseignant. C'est le cas notamment de celui de 1984, qui porte sur la condition enseignante, et de celui de 1992, qui traite de la profession enseignante. Le personnel enseignant étant au cœur de la mission de l'école québécoise, le Conseil l'a également interpellé à de nombreuses reprises par les recommandations qu'il a formulées par le passé dans ses avis au ministre de l'Éducation. C'est dire l'importance durable et continue accordée au personnel enseignant en tant qu'acteur de première ligne dans le système éducatif québécois.

À la suite de la demande du ministre de l'Éducation, le Conseil a centré sa réflexion sur le sens à accorder à la profession enseignante. Le terme « sens » peut avoir deux acceptions : d'abord la signification à attribuer à la profession enseignante, ensuite la direction à donner à son développement.

D'abord, en ce qui concerne la signification[2] à attribuer à la profession, à quoi fait-on référence lorsqu'on affirme que l'enseignement est une profession? Quelles en sont les grandes caractéristiques? La première partie de l'avis traite de cette question de la signification de la profession enseignante. Après avoir décrit à grands traits quelques éléments de conjoncture qui exercent des pressions sur la profession enseignante, le Conseil trace un bref portrait de l'évolution de la professionnalisation de l'enseignement au Québec depuis les années 60 et rappelle les principaux acquis sur lesquels la profession peut appuyer son développement. Par la suite, le Conseil propose certains paramètres d'un idéal professionnel qu'il convient de garder en mémoire afin de guider le développement de la profession enseignante.

Le sens à donner à la profession enseignante implique également la mise en œuvre d'actions concrètes afin de favoriser son développement. Par « sens », le Conseil entend donc aussi la direction[3] à donner au développement de la profession enseignante. Quelles sont les orientations à préconiser pour le développement de la profession? Quelles actions doivent être entreprises afin que cette dernière puisse poursuivre son cheminement vers un certain idéal professionnel? La deuxième partie de l'avis présente trois grandes orientations qu'il convient de donner au développement de la profession enseignante, dans une perspective de professionnalisation et de valorisation, et propose huit axes de développement en particulier.

---

[1] Cette lettre est reproduite à l'annexe 1.

[2] Sens : concept évoqué par un mot, une expression, correspondant à une possibilité de désignation (objet, sentiment, relation, etc.) → acception, signification (*Le petit Robert*).

[3] Sens : direction que prend une activité (*Le petit Robert*).

Le Conseil a confié les travaux menant à l'élaboration de cet avis conjointement à la Commission de l'enseignement primaire et à la Commission de l'enseignement secondaire, estimant que la réflexion sur la profession enseignante nécessitait un partage de l'expertise et de l'expérience de membres venant à la fois des secteurs du primaire et du secondaire. Par ce moyen, de même que grâce à plusieurs consultations, il a créé un contexte lui permettant d'élaborer une vision prospective enracinée dans la réalité des acteurs de l'éducation et de la société québécoise.

Dans le cadre de l'élaboration du présent avis sur la profession enseignante, le Conseil a jugé pertinent d'effectuer deux consultations principales auprès des acteurs de l'éducation et de la société québécoise. Une première consultation a été menée auprès d'organismes concernés par l'éducation, au moyen d'un appel de mémoires et de l'organisation d'audiences avec quelques organismes. Une deuxième consultation a eu lieu auprès d'enseignantes et d'enseignants du primaire et du secondaire, par l'entremise de groupes de discussion. Le Conseil a également bénéficié de l'apport d'un certain nombre d'experts qu'il a invités à l'une ou l'autre de ses réunions. Leur contribution s'est avérée fort importante pour enrichir la réflexion du Conseil.

L'appel de mémoires sur la profession enseignante et les audiences

En juin 2003, différents organismes ont été avisés de l'intention du Conseil supérieur de l'éducation de solliciter leur participation par un appel de mémoires sur la profession enseignante. En août 2003, ces organismes recevaient une lettre du président du Conseil supérieur de l'éducation demandant leur contribution à cet égard. Un premier appel de mémoires a été effectué auprès de 67 organismes concernés directement par la thématique de la profession enseignante.

Le Conseil a alors informé les organismes des thèmes sur lesquels il voulait recueillir leur point de vue, notamment sur les aspects suivants :

- l'évolution de la profession enseignante, tant dans la nature de ses fonctions que de ses conditions d'exercice;
- l'effet de l'évolution de la profession enseignante sur ses différentes composantes et sur son organisation;
- les enjeux en présence et les défis à relever, compte tenu de l'évolution de la profession[4].

Un deuxième appel de mémoires a été fait auprès de 13 organismes des secteurs patronaux, sociaux et communautaires ainsi que des secteurs de la santé, des arts, etc. Le Conseil voulait ainsi enrichir sa réflexion en prenant appui sur des consultations menées auprès d'acteurs de la société québécoise concernés par la thématique à l'étude, mais de façon moins directe que les organismes sollicités précédemment. Le Conseil souhaitait obtenir le point de vue de ces organismes notamment sur les questions suivantes :

- Quel sens donner à la profession enseignante compte tenu de son évolution?
- Comment favoriser le développement de la profession enseignante?
- Quelle importance sociale devrait être accordée à la profession enseignante?

Au total, le Conseil a sollicité la participation de 80 organismes et a reçu 30 mémoires de la part de ceux-ci. Certains autres organismes ou certaines personnes ont également fait parvenir un mémoire au Conseil dans le cadre de cette consultation[5].

En novembre 2003, un comité restreint[6], composé de trois membres de chacune des commissions (primaire et secondaire) ainsi que du président, membre du Conseil supérieur de l'éducation, a reçu neuf organismes en audience[7]. L'objectif des audiences étant de permettre à certains organismes de préciser leur point de vue ou de permettre aux membres des deux commissions d'enrichir et de valider leur compréhension des différents points de vue présentés, ce dernier n'a pas cru pertinent de recevoir tous les organismes. Il n'a donc rencontré que ceux envers lesquels ses membres éprouvaient des besoins particuliers en matière de précision, d'éclaircissement ou de validation de l'information.

Les membres du Conseil supérieur de l'éducation ainsi que ceux des commissions de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire sont très conscients de la somme de travail qu'a demandée cet appel de mémoires pour beaucoup d'organismes. Ainsi, les organismes sollicités ont dû produire leur mémoire dans un délai relativement restreint. Plusieurs ont dû organiser des consultations auprès de leurs propres instances; d'autres ne disposant pas de membres permanents ont tout de même répondu à l'appel. Le Conseil estime que l'apport des nombreux organismes qui ont accepté de répondre à son appel a grandement contribué à enrichir le présent avis. Il tient donc à les remercier profondément pour leur généreuse contribution à sa réflexion.

---

[4] Voir l'annexe 3 pour consulter la fiche transmise aux organismes pour les guider dans la préparation de leur mémoire sur la profession enseignante.

[5] Voir l'annexe 4 pour consulter la liste des organismes ou des individus qui ont fait parvenir un mémoire au Conseil.

[6] Voir l'annexe 5 pour consulter la liste des membres du comité des audiences.

[7] Voir l'annexe 6 pour consulter la liste des représentants des organismes rencontrés.

La consultation auprès d'enseignantes et d'enseignants du primaire et du secondaire

Dans le cadre de l'élaboration de cet avis sur la profession enseignante, le Conseil a également consulté un certain nombre d'enseignantes et d'enseignants du primaire et du secondaire, qui travaillent au quotidien auprès des élèves. Actuellement, le personnel enseignant fait face à une redéfinition à la fois de son rôle et de ses pratiques de même qu'à une demande de prise en charge de son développement professionnel dans l'optique de la création d'une communauté d'apprentissage. Divers éléments de contexte, notamment la réforme actuelle de l'éducation, amènent en effet les enseignants à exercer un rôle différent dans l'école et auprès des élèves et à adopter de nouvelles pratiques, dans une perspective plus collégiale. Concrètement, ils doivent donc faire face au développement de nouvelles compétences professionnelles. Par ailleurs, la profession enseignante est en mouvement, à partir d'une impulsion qui lui est intrinsèque : les enseignants sont plus scolarisés, plus intéressés par l'innovation et la recherche, etc. Bref, les membres de la profession elle-même évoluent, s'organisent, s'interrogent et construisent leur profession, à partir d'une lecture des exigences du temps, des résultats de recherches en cours, des innovations qui émergent et de pratiques enseignantes porteuses. C'est dans cet esprit que s'est déroulée la consultation auprès du personnel enseignant.

Cette consultation des enseignantes et des enseignants visait à mieux comprendre comment, de l'intérieur et dans l'exercice concret de leur profession, ils arrivent à développer et à déployer des compétences nouvelles dans une optique de travail en collégialité et de prise en charge de leur développement professionnel. Au total, dix équipes d'enseignantes et d'enseignants regroupés autour d'un projet pédagogique dans leur école ont été rencontrées[8]. Le postulat à l'origine de ce choix était que les projets pédagogiques collectifs de différentes natures et les interactions qu'ils génèrent sont susceptibles de favoriser le développement de compétences professionnelles chez les enseignants. Au-delà des résultats pédagogiques visés par le projet, ce dernier peut donc avoir des conséquences sur le développement professionnel de l'enseignant lui-même.

Pourquoi placer le développement des pratiques ou des compétences professionnelles au cœur de cette consultation? D'abord parce que le fait d'interroger des enseignantes et des enseignants sur leur conception de la profession et de son évolution les amenait sur un terrain plus abstrait, ce qui risquait de nous fournir peu d'indications sur la manière dont s'incarne cette conception dans leur pratique quotidienne. En ce sens, questionner les enseignants sur leur vécu nous permettait d'inférer plus facilement les leviers et les conditions facilitant l'émergence d'une nouvelle professionnalité, tout en ne nous empêchant pas d'étendre notre interrogation à leur vision de l'avenir de la profession. De plus, les compétences occupent une place stratégique dans la définition même d'une profession. Elles fournissent des repères explicites et objectifs de ce qui est considéré comme des espaces normés et des espaces d'autonomie propres à une profession et peuvent être source de professionnalisation et de valorisation.

Pourquoi, par ailleurs, adopter l'optique du travail en collégialité dans cette consultation? Parce que le Conseil estime que le développement des compétences autour d'un projet partagé peut constituer un moyen de professionnalisation, une manière de donner une impulsion au développement de la profession de l'intérieur des milieux de pratique. La démarche collective et les interactions sociales qu'elle requiert jouent un rôle important dans l'apprentissage et supposent, dans l'action, la prise en charge du développement de compétences et du développement professionnel, sous le signe de la collégialité. Elles requièrent un genre de leadership qui ne fait pas forcément partie de la culture, de la formation ou de l'identité de base des enseignants. Traditionnellement, la culture enseignante est marquée par le travail en solitaire et la relation aux élèves (Tardif, 2003) et c'est donc la classe qui constitue tour à tour l'espace de définition du soi professionnel, le temps qui absorbe l'activité quotidienne, le lieu de construction des savoirs et des compétences du personnel enseignant.

Se rendre apte à interagir avec ses pairs, exercer collectivement la responsabilité du développement des pratiques et de la profession enseignantes constituent des défis actuels pour le personnel enseignant. Les groupes d'enseignants et d'enseignantes qui œuvrent ensemble dans des projets doivent faire face à ces défis de diverses manières et acquièrent une certaine expérience de prise en charge du développement de leurs pratiques. La rencontre de quelques-uns de ces groupes nous a permis de comprendre comment ils abordent eux-mêmes, collégialement, le développement d'une nouvelle professionnalité, comment ils prennent en charge le développement de leurs compétences et de leurs pratiques, et de quels appuis ils ont besoin pour le faire. Leurs propos, leur expérience plus ou moins longue du travail en collégialité, leur analyse de cette expérience et de ses difficultés peuvent nous aider à comprendre la dynamique collective d'une démarche de développement des pratiques et les conditions favorables à une prise en charge de ce développement[9].

---

[8] Voir l'annexe 7 pour connaître les caractéristiques des répondantes et des répondants.

[9] Voir l'annexe 8 pour consulter le guide de discussion.

Comme les règles méthodologiques l'exigent, le Conseil ne peut dévoiler les noms des 57 enseignantes et enseignants qui ont participé aux groupes de discussion, puisqu'il s'est engagé à préserver leur anonymat. Il tient cependant à les remercier pour l'intérêt qu'ils ont porté à ses travaux et pour leur empressement à partager leur expérience et leur expertise afin d'enrichir sa réflexion et de l'ancrer dans la réalité concrète du milieu scolaire.

La partie I qui suit porte d'abord sur la signification que le Conseil accorde à la profession enseignante et sur son évolution depuis les années 60. Le Conseil se penche ensuite sur les acquis de la profession enseignante et la question de la valorisation de celle-ci. La partie II porte sur le sens à donner au développement de la profession enseignante dans la perspective de sa professionnalisation et de sa valorisation. Le Conseil propose huit axes de développement qui, dans leur ensemble, visent l'*empowerment* du personnel enseignant, c'est-à-dire une plus grande prise en charge de la profession par les enseignants eux-mêmes et un plus grand pouvoir d'agir dans l'exercice même de leur profession.

PARTIE I LA PROFESSION ENSEIGNANTE : SA SIGNIFICATION ET SES ACQUIS

L'enseignant exerce une profession qui se situe dans la sphère des services et du bien publics, ce qui lui confère un statut différent de plusieurs autres professions. Le Conseil est d'avis que la conjoncture actuelle est favorable au développement de la profession enseignante et il juge essentiel de réaffirmer les grands paramètres d'un idéal professionnel pour le personnel enseignant. Dans le deuxième chapitre, le Conseil met en lumière les acquis de la profession enseignante, en particulier depuis le début des années 90, afin de dégager les piliers sur lesquels la profession peut actuellement s'appuyer. Dans le troisième chapitre, le Conseil prend acte d'un malaise au sujet de la question de la valorisation du personnel enseignant et montre que, malgré une perception relativement positive de la société québécoise, le personnel enseignant ne se sent pas reconnu à sa juste valeur.

1 LA SIGNIFICATION DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

L'enseignement est une profession. C'est le constat que fait le Conseil à la suite de ses consultations et des analyses qu'il a effectuées. Cependant, cette profession a un caractère différent de celui de plusieurs autres parce qu'elle s'exerce dans le cadre du bien et du service publics et que, par conséquent, la dimension politique a une incidence importante sur son exercice. De plus, la conjoncture sociale exerce de nombreuses influences sur le travail des enseignantes et des enseignants. L'école est un lieu où les changements sociaux s'observent à la fois dans les caractéristiques des élèves et des familles, mais où les attentes sont également innombrables.

Le Conseil constate que certains éléments de la conjoncture actuelle en éducation convergent vers une transformation de la profession enseignante, dans le sens d'une augmentation de son autonomie professionnelle, à la fois individuelle et collective. Il rappelle cependant que la reconnaissance de l'enseignement en tant que profession date de la publication du rapport Parent. La conjoncture sociale et économique n'a pas toujours été favorable à la professionnalisation de l'enseignement, mais le Conseil estime que la conjoncture actuelle, notamment avec l'avènement de la réforme de l'éducation, l'est davantage.

Par ailleurs, si les discours convergent vers la reconnaissance du caractère professionnel de l'enseignement, le Conseil constate que la signification que l'on accorde à la profession enseignante doit être précisée. Plusieurs conceptions de l'enseignement existent ou ont existé à travers le temps. Le référentiel de compétences du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) parle d'ailleurs d'anciennes conceptions de l'enseignement, dont la plus ancienne remonte au XVII^{e} siècle : le maître improvisé, alors que l'éducation était peu organisée; le maître artisan, centré sur une vision artisanale et uniforme de l'exercice du métier d'enseignant (MEQ, 2001, p. 21); le maître scientifique, centré sur l'importance de la science dans la pédagogie. Le MEQ propose ensuite une conception résolument professionnelle de l'enseignement. D'autres typologies ont également été développées. Celle de Lang, par exemple, regroupe les différentes conceptions autour de six pôles : le pôle académique, le pôle artisanal, celui des sciences appliquées et techniques, le pôle personnaliste, celui de l'acteur social et critique et, finalement, le pôle de l'enseignant professionnel (Lang, 1999, p. 156). Ces différentes conceptions reflètent l'état du développement du métier d'enseignant, son évolution, de même que le sens que l'on accorde à son exercice.

Dans ses consultations, le Conseil a constaté la récurrence d'un certain nombre de conceptions différentes de l'enseignement. Il est clair, par exemple, que le pôle académique, centré sur la maîtrise élevée d'une discipline et sur son enseignement aux élèves envisagé comme une transmission, est une conception que partagent toujours un certain nombre d'acteurs du milieu scolaire. Le Conseil n'a pas fait le bilan des différentes conceptions de l'enseignement qui existent actuellement dans la société québécoise. Cependant, puisqu'il a constaté l'existence de ces diverses conceptions, le Conseil estime qu'il y a lieu de clarifier celle qu'il entend promouvoir dans cet avis.

Dans ce chapitre, le Conseil décrit quelques caractéristiques importantes de la profession enseignante. Il propose ensuite un survol de l'évolution de la profession depuis la publication du rapport Parent, sous l'angle du discours sur sa professionnalisation. Finalement, afin de clarifier sa conception de la profession enseignante, le Conseil propose les paramètres d'un idéal professionnel pour celle-ci.

1.1 L'enseignement, une profession qui s'exerce dans la sphère *du bien et du service publics*

Dans son rapport annuel 2000-2001, le Conseil affirmait que l'éducation est un bien public et, par conséquent, que les décisions à son égard doivent être prises à l'intérieur du processus politique. Par « processus politique », le Conseil entend l'ensemble des mécanismes relatifs à l'exercice d'un pouvoir de décision. Ce processus est à la fois démocratique et décisionnel. Il est démocratique au sens où :

> *[...] les phases principales du processus politique démocratique permettent aux composantes de la société et à la population dans son ensemble d'intervenir dans les multiples décisions concernant l'éducation.*
> (CSE, 2001a, p. 123.)

Ce processus implique donc de multiples intervenants, « les individus comme citoyens, contribuables et utilisateurs de services publics, les groupes divers, depuis les associations professionnelles et syndicales jusqu'aux promoteurs d'idées et de causes, les médias, les partis politiques et cet appareil complexe que constitue l'État » (CSE, 2001a, p. 128). Le processus politique est décisionnel, au sens où il vise la prise de décisions en matière d'éducation ayant des incidences sur l'ensemble des priorités et des actions subséquentes. Ces décisions en éducation s'inscrivent ainsi dans un contexte de mouvance et d'ajustements continus, à la fois dans la définition et l'interprétation du bien commun et dans le choix des priorités à établir. Pour le personnel enseignant, cela signifie que l'autonomie professionnelle qui lui est conférée s'exerce à l'intérieur de balises définies à différents niveaux. C'est d'ailleurs ce qu'affirmait le Conseil en 1992 lorsqu'il estimait que la profession enseignante devait s'exercer dans le cadre d'une éthique de service public qui balise et peut restreindre son autonomie professionnelle :

> *L'activité professionnelle des enseignantes et des enseignants est en effet soumise à la direction politique du système d'éducation; elle s'inscrit dans une mission déterminée par la société dans son ensemble, qui d'ailleurs exige qu'on lui rende des comptes. Sans faire de l'enseignement un simple exécutant de décisions prises à un haut niveau hiérarchique ou politique, cela définit néanmoins l'espace à l'intérieur duquel s'exerce son autonomie professionnelle.*
> (CSE, 1992, p. 26.)

D'abord, certaines balises se définissent dans un espace public provincial qui détermine les grandes finalités *éducatives. Différents* mécanismes permettent la définition de ces balises, par exemple :

- l'exercice démocratique de l'élection d'un parti politique qui porte une vision de l'éducation et de sa mission;
- la traduction de cette vision de l'éducation dans des politiques publiques et des priorités de financement;
- l'existence ou la création de mécanismes de consultation ou de participation des différents acteurs à l'élaboration des politiques publiques et à la définition de certaines mesures d'encadrement (programmes d'études, régimes pédagogiques, etc.).

D'autres balises se définissent dans un espace public régional qui gère les ressources allouées par l'État. Différents mécanismes existent à cet égard, notamment :

- l'élection des commissaires d'une commission scolaire, qui portent également une vision de l'éducation et de sa mission liée plus particulièrement à la culture ou aux besoins régionaux;
- la traduction de cette vision dans des mécanismes de gestion et de partage des moyens financiers;
- l'existence ou la création de mécanismes pour favoriser la participation des différents acteurs à la définition de certaines mesures d'encadrement.

Des balises se définissent aussi dans un espace public local qui détermine le choix des moyens possibles pour atteindre les finalités :

- l'élection des membres des conseils d'établissement, porteurs d'une vision de l'éducation et de sa mission;
- la traduction de cette vision dans des mécanismes de gestion et de partage des moyens financiers;
- l'existence ou la création de mécanismes favorisant la participation des différents acteurs de l'école à la définition de certaines mesures d'encadrement et de certaines décisions liées aux services éducatifs dispensés.

Le Conseil ne souhaite pas reprendre ici un débat sur le partage des pouvoirs et des responsabilités en éducation. Il a d'ailleurs déjà fait état de ses préoccupations à cet égard auparavant (CSE, 1996 et 2001). Cependant, il constate que la nature particulière de l'éducation a une incidence importante sur la profession enseignante. Ainsi, le Conseil insiste sur l'importance d'une éthique professionnelle liée à la nature de service public de l'enseignement. L'enseignant n'est pas seul maître à bord dans sa classe; l'enseignement n'est pas qu'une pratique privée. L'enseignant possède évidemment une grande autonomie professionnelle lorsqu'il est question d'intervention pédagogique et d'évaluation de ses élèves, mais de nombreuses mesures d'encadrement balisent l'exercice quotidien de sa profession. Par exemple, il est clair que la démocratisation de l'éducation des années 60 de même que les choix en matière d'intégration des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ont placé le personnel enseignant devant une importante diversité d'élèves, augmentant ainsi considérablement la complexité de sa tâche. Sans remettre en question la légitimité des choix de société, il faut reconnaître que ces choix ont une incidence considérable sur le travail des enseignantes et des enseignants, à la fois au regard du volume et de la complexité.

La profession enseignante est donc particulière puisqu'elle s'exerce dans un contexte de responsabilités partagées entre plusieurs acteurs. Le Conseil estime ainsi qu'il faut réaffirmer que les balises et les mesures d'encadrement de la profession enseignante sont définies à l'intérieur d'un système de responsabilités partagées qui fluctue en fonction du contexte sociopolitique et de choix politiques. La dimension « politique[10] », au sens noble du terme, est inhérente à l'éducation dans un système démocratique.

1.2 Une conjoncture sociale plus exigeante envers le personnel enseignant

Déjà, dans son rapport annuel de 1992, le Conseil a montré que la conjoncture à la fois sociale et scolaire exigeait un renouvellement du contrat social entre la société québécoise et la profession enseignante. Sur le plan social, différentes dynamiques influencent la nature du rôle de la profession enseignante : des dynamiques liées à la démographie (baisse démographique, immigration, etc.), à l'économie (récession, financement du secteur public, etc.), à la mondialisation de l'économie (obligation de performance, compétitivité, etc.), à une mutation culturelle (immigration, augmentation de la scolarité, explosion de la famille, etc.), ainsi que des dynamiques sociopolitiques qui remettent en question le rôle de l'État et la notion d'équité dans la répartition des services. Plus de dix ans plus tard, ces éléments de conjoncture continuent d'exercer une influence sur la complexité de la fonction enseignante.

Dans le référentiel de compétences professionnelles pour l'enseignement, le MEQ rappelle que « le maître est un acteur social et son travail est soumis à de multiples pressions internes, dans son rôle, sur ceux à qui il s'adresse, c'est-à-dire les élèves, et sur ce qu'il doit faire apprendre » (MEQ, 2001, p. 3). Il mentionne aussi quelques phénomènes qui influencent les systèmes éducatifs, concernant notamment les caractéristiques de la mission de l'école et de sa gestion, celles des élèves et de leur famille ainsi que celles de la recherche et de la nature des savoirs ou de leur transmission.

Depuis le début des années 90, de nombreux systèmes éducatifs ont entrepris une ou des réformes afin de répondre aux nouvelles exigences de la société et aux pressions exercées par la conjoncture sociale. Selon Tardif et Lessard (1999), on assiste à un mouvement de restructuration scolaire qui déborde largement nos frontières et qui se centre sur un certain nombre de paramètres communs :

- la décentralisation des décisions et l'introduction d'une participation intensive des parents et de la communauté dans un esprit de gestion en partenariat;
- l'imputabilité des décisions;
- la professionnalisation de l'enseignement;
- la prescription d'un programme national commun recentré sur les savoirs de base (Tardif et Lessard, 1999, p. 541).

Au Québec, la réforme de l'éducation s'inscrit précisément dans ce mouvement. Du point de vue de la profession enseignante, l'appropriation locale de la réforme implique forcément une transformation et un élargissement des pratiques du personnel enseignant, mais aussi une certaine mutation dans la définition de son rôle et de ses responsabilités. C'est ce que rappelait le Conseil dans son avis sur l'appropriation locale de la réforme au secondaire : « Les enseignantes et les enseignants sont conviés à des changements majeurs sur le plan des attitudes, des comportements et des représentations » (CSE, 2003, p. 17). Non seulement la réforme rend la tâche du personnel enseignant plus complexe, mais elle le convie également à un changement de culture : passer d'une pratique privée à une pratique publique, d'une tâche individuelle à une tâche collégiale, etc. À la lecture des mémoires reçus lors de sa consultation, le Conseil constate que la mission de « socialisation » de l'école semble prendre de plus en plus de place dans la fonction du personnel enseignant. Ainsi, l'apprentissage d'une citoyenneté responsable, bien qu'il s'agisse d'une mission fondamentale et légitime de l'école québécoise, ajoute néanmoins un élément de complexité à la fonction du personnel enseignant.

Globalement, la conjoncture actuelle amène une transformation du rôle, des responsabilités et des pratiques professionnelles du personnel enseignant. En d'autres termes, c'est le profil de compétences du personnel enseignant qui est amené à se transformer. Le Québec est loin d'être le seul à vivre cette situation. Plusieurs organismes internationaux reconnaissent également la nécessité de modifier le profil de compétences du personnel enseignant pour répondre aux nouvelles exigences envers l'école. Dans une étude sur la profession enseignante en Europe, la Commission européenne reconnaît que les attentes envers les enseignants augmentent :

---

[10] Politique : relatif à l'organisation et à l'exercice du pouvoir dans une société organisée, au gouvernement d'un État (*Le petit Robert*).

> *Aujourd'hui, en effet, dans la majorité des pays, on n'attend plus uniquement des enseignants qu'ils s'adaptent, dans leur mission essentielle d'enseignement, aux connaissances que nous procure la recherche sur la didactique et sur la psychologie de l'apprentissage. Le développement technologique de l'information, une vie sociale toujours plus multiculturelle, l'autonomie croissante accordée aux communautés locales et aux établissements scolaires, etc. influencent la vie quotidienne de l'école.*
> (Commission européenne, Eurydice, 2002, p. ix-x.)

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), dans le même sens, insiste sur l'importance de tenir compte de « ce que font les professeurs, la qualité de leur formation et la manière dont ils sont organisés » (OCDE, 2001, p. 73), pour favoriser la réussite des élèves et le succès des réformes en éducation. Toutefois, cette question devient impérative dans le contexte d'une augmentation constante des attentes et des exigences envers l'école :

> *La qualité des enseignants est aujourd'hui une priorité non seulement parce qu'ils sont indispensables à la réussite de l'éducation – ce qui a toujours été – mais parce que les exigences à leur égard vont croissant. Plus le monde dans lequel nous vivons est complexe et incertain, plus les élèves et étudiants ont accès à d'autres sources de connaissances et d'influence, plus les écoles s'ouvrent à une clientèle diversifiée, plus les stratégies organisationnelles et pédagogiques des enseignants doivent être variées, plus le niveau de compétence professionnelle nécessaire s'élève. On attend de plus en plus qu'ils travaillent au sein de nouvelles structures organisationnelles, en collaboration avec des collègues en réseau, et qu'ils favorisent l'apprentissage des élèves.*
> (OCDE, 2001, p. 75.)

L'exercice de la profession enseignante comporte donc une dimension sociale incontournable. L'enseignant est un acteur social qui, à la fois, agit sur la société et subit les contrecoups des changements sociaux dans l'exercice quotidien de sa profession.

1.3 La professionnalisation de l'enseignement : une réponse aux nouvelles exigences envers l'école

La professionnalisation de l'enseignement est souvent présentée comme une réponse à de nouvelles exigences envers l'école. Elle constitue un courant de fond en éducation. Depuis 40 ans, ce mouvement accompagne de nombreuses réformes de l'éducation :

> *La professionnalisation de l'enseignement et des enseignants et des enseignantes se révèle un courant de fond en éducation. Au Québec comme ailleurs, elle n'a cessé de défrayer les débats ni de faire son chemin au long des quatre dernières décennies. Elle s'est imposée comme l'accompagnement obligé de chaque mouvement de réforme ou de renouvellement de l'école – la professionnalisation ne paraît pas comme une fin en soi –, le plus souvent sous l'angle de la formation et de l'accès à l'enseignement, mais aussi sous d'autres angles : la pratique autonome et responsable de l'enseignement, la place des enseignants et enseignantes parmi tous les partenaires de l'éducation, la reconnaissance du service de l'enseignement dans la société, la valorisation sociale du corps enseignant.*
> (CSE, 1997a, p. 26-27.)

L'importance que revêt le concept de « professionnalisation de l'enseignement » dans le discours sur l'enseignement témoigne d'une évolution certaine de la profession. Cependant, force est de constater que ce concept recouvre de nombreuses réalités qu'il n'est pas simple de clarifier. Dans cet avis, le Conseil utilise la définition qui figure dans le référentiel de compétences professionnelles pour l'enseignement (MEQ, 2001). Ainsi, sur le plan théorique, la professionnalisation est liée à deux processus distincts :

1. D'une part, la professionnalisation exprime l'idée de la construction d'un ensemble de compétences permettant l'exercice de la profession. Il s'agit donc d'un processus interne par lequel un groupe construit, mobilise, développe et partage une expertise commune, liée à l'exercice de la profession. Ce processus est forcément lié au développement d'une autonomie professionnelle et à la promotion d'un certain idéal professionnel, qu'on appelle, dans la littérature sur le sujet, « professionnalité[11] ».

---

[11] « Dans son acception la plus neutre, la professionnalité est très proche des compétences. En effet, selon Mathey-Pierre et Bourdoncle (1995), la professionnalité d'un groupe de travailleurs cerne la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs, des capacités et des compétences utilisés dans l'exercice professionnel, leur amélioration constituant le développement professionnel. » (Lessard et Tardif, 2003, p. 18.)

2. D'autre part, la professionnalisation fait référence à un processus plus externe, lié à la quête d'une reconnaissance sociale et légale.

En 1992, le Conseil plaidait pour un renouvellement du contrat social entre le personnel enseignant et la société québécoise afin de permettre au système éducatif québécois de répondre aux demandes de plus en plus exigeantes de la société. Les paramètres de ce contrat social sont en rapport avec la professionnalisation de l'enseignement, en l'occurrence :

1. l'importance de reconnaitre le caractère distinct de l'acte d'enseigner;
2. la nécessité de convenir d'une pratique quotidienne autonome mais responsable;
3. l'importance d'inscrire la formation dans un continuum professionnel;
4. l'importance de donner un avenir à la carrière enseignante.

Le groupe Holmes, un consortium de doyens d'universités américaines réparties dans 50 états, soutient une position similaire. De l'avis de ce groupe, l'amélioration de la performance des élèves américains passe par la poursuite d'objectifs qui vont dans le sens d'une plus grande professionnalisation de l'enseignement (Holmes Group, 1986, p. 4).

L'OCDE affirme également que les exigences nouvelles et croissantes envers l'éducation sont porteuses :

> *[…] de fortes exigences de professionnalisme : l'enseignant est celui qui facilite et qui sait, l'individu expert et le membre d'une équipe travaillant en réseau, soucieux des besoins des individus et de l'environnement élargi, conjuguant enseignement et R-D*[12]*. Enfin, les enseignants sont sous le feu des projecteurs parce qu'on attend de l'école qu'elle développe les compétences et la motivation qui serviront à vie à l'idée de l'éducation scolaire comme processus indépendant.*
> (OCDE, 2001, p. 75)

Au Québec et ailleurs, le mouvement de professionnalisation de l'enseignement a donné lieu à une abondante littérature sur le sujet. Tardif et ses collaborateurs (1998) définissent ainsi les principaux objectifs de ce mouvement, précisant davantage les contours de cet idéal professionnel en développement :

- « accroître l'autonomie des enseignants et favoriser leur participation à la gestion collective de l'éducation, principalement au niveau de l'établissement;
- promouvoir une éthique professionnelle basée sur le respect des élèves;
- valoriser l'expertise professionnelle et les pratiques innovatrices plutôt que les approches traditionnelles;
- implanter dans les établissements une évaluation de l'enseignement permettant une amélioration des pratiques;
- introduire de nouveaux modèles de carrière favorisant une diversification de la tâche;
- enfin, valoriser l'enseignement dans l'opinion publique, notamment afin de recruter les meilleurs éléments pour le renouvellement de la profession ». (Tardif et autres, 1998, p. 5.)

On peut retenir de ce qui précède que le mouvement de professionnalisation de l'enseignement constitue un processus par lequel une profession se transforme et progresse vers un certain idéal professionnel. Cependant, cet idéal professionnel se définit et évolue dans un contexte social et il s'incarne dans des structures et des mesures propres à la profession enseignante.

1.4 La professionnalisation de l'enseignement au Québec : quelques repères

Retracer l'historique du discours sur la professionnalisation au Québec exigerait un travail de fond en ce qui concerne l'évolution de la profession enseignante depuis au moins les années 60[13]. La section suivante présente quelques moments forts de la professionnalisation de l'enseignement ou du discours à son sujet depuis la Révolution tranquille. Ce bref retour dans le passé amène le Conseil à considérer que la conjoncture actuelle est propice à la professionnalisation de l'enseignement.

1.4.1 Les années 60 et 70 : les premiers jalons d'une véritable profession

L'une des sources du mouvement de professionnalisation de l'enseignement au Québec se trouve dans les recommandations du rapport Parent. Ainsi, le rapport de la commission Parent « proposait, voilà trente ans, une nouvelle conception de la fonction enseignante, de la place des enseignants dans l'école et de leur statut social » (Lessard et Tardif, 1996, p. 111). Selon Lessard et Tardif, le rapport Parent :

> *[…] souhaite que soient reconnus leur autonomie sur le plan pédagogique et leur droit d'être consultés pour toute décision sur ce plan […]. Il veut*

---

[12] R-D : recherche et développement.

[13] Pour une analyse approfondie de la profession enseignante au Québec depuis 1945, voir Lessard et Tardif (1996).

> *également améliorer le statut social des enseignants et considère le transfert à l'université de la formation (initiale et continue), le développement de la recherche en sciences de l'éducation, l'amélioration des salaires et des conditions d'emploi, l'élaboration d'un code d'éthique professionnelle et un rôle significatif pour les associations et regroupements professionnels des enseignants [...] comme des éléments nécessaires à une plus grande reconnaissance sociale des enseignants et de leur fonction.*
> (Lessard et Tardif, 1996, p. 111.)

À la suite des recommandations de la commission Parent, les écoles normales, qui formaient les enseignants depuis 1939, sont abolies et la formation des enseignants est transférée dans les universités. Les premières cohortes d'étudiants en formation des enseignants s'inscrivent donc à l'université à partir de 1970 (Després-Poirier, 1999). Le gouvernement assure une reconnaissance légale de la formation des enseignants et une certaine exclusivité d'exercice pour ceux-ci par le règlement 4, relatif au permis et au brevet d'enseignement, promulgué en 1966 et mis en application en 1970.

Par ailleurs, entre 1946 et 1974, l'une des principales structures associatives du personnel enseignant est corporative : la Corporation des instituteurs et institutrices catholiques (CIC) de 1946 à 1967 et, après la déconfessionnalisation de ses structures, la Corporation des enseignants du Québec de 1967 à 1974. Les membres ont ensuite favorisé une structure syndicale, la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) (devenue la Centrale des syndicats du Québec [CSQ] plus récemment) (Martin, 1999).

Les années 70 sont riches en événements heureux et moins heureux en matière d'éducation. Des changements importants secouent les écoles québécoises; certains auteurs parlent de la décennie de la consolidation qui fait suite à la démocratisation de l'éducation des années 60 (Després-Poirier, 1999). En 1977, le MEQ publie son livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec et organise une vaste consultation publique (MEQ, 1977). Deux ans plus tard, le MEQ publie un énoncé de politique intitulé *L'école québécoise*, aussi connu sous le nom de « livre orange » (MEQ, 1979). En 1982, un livre blanc intitulé *L'école québécoise : une école communautaire et responsable* (MEQ, 1982) est rendu public, proposant ainsi une réforme des structures du primaire et du secondaire.

Les luttes syndicales ont également permis, du moins jusqu'à la moitié des années 70, d'améliorer considérablement les conditions de travail du personnel enseignant. Cependant, les années 70 sont aussi le théâtre de difficiles affrontements entre la partie syndicale et patronale. On se souviendra des nombreux affrontements entre 1971 et 1979[14] et de la dure défaite des syndicats d'enseignants qui s'est soldée par l'adoption de lois spéciales en 1982. Martin considère que « cette dernière série de lois impose des reculs dans les conditions de travail, nie le droit de grève et menace l'existence même des organisations syndicales » (Martin, 1999, p. 262). Dans un avis datant de 1984, le Conseil constate que cette défaite a porté un dur coup au personnel enseignant.

1.4.2 Les années 80 : des années difficiles pour le personnel enseignant

Lessard et Tardif tracent un portrait relativement sombre de cette période de l'évolution de la profession enseignante au Québec. La conjoncture économique et sociale en elle-même n'est pas favorable à la poursuite des objectifs du rapport Parent concernant la professionnalisation de l'enseignement. Certains auraient même parlé d'une « contre-réforme » (Lessard et Tardif, 1996, p. 205).

Des tensions syndicales-patronales

Au début des années 80, les tensions entre le gouvernement et les syndicats enseignants concernant les relations de travail sont très fortes à la suite de l'adoption de lois spéciales dans le domaine de l'enseignement. Dans un document publié en 1982, le MEQ affirme même que l'allégeance syndicale du personnel enseignant est en voie de masquer la nature professionnelle de l'acte d'enseigner :

> *Le développement inflationnaire des règles et des préoccupations liées aux relations de travail a beaucoup contribué à rendre moins visible le caractère proprement professionnel de l'acte pédagogique. On dirait que le statut de membre d'un organisme syndical de défense et de pression est en voie de masquer l'activité professionnelle elle-même. On dirait que bien des membres des personnels scolaires, surtout chez les enseignants, n'arrivent plus que difficilement à se présenter pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire, d'abord et avant tout, des professionnels de la relation pédagogique. Leurs engagements et leurs prises de position dans la vie quotidienne de l'école semblent trop souvent colorés et commandés par leur allégeance à de puissants groupes d'intérêts.*
> (MEQ, 1982, p. 23.)

---

[14] Pour plus de détails, voir Martin (1999).

Que l'on soit d'accord ou non avec cette analyse, on ne peut que constater la relation d'opposition qui semble exister entre syndicat et patronat.

Une organisation de la tâche qui ne favorise pas l'exercice d'une autonomie professionnelle

De plus, à la suite de l'adoption des lois spéciales de 1982, la tâche des enseignants s'est alourdie. Des restrictions budgétaires de l'État amènent également des compressions importantes qui bousculent à la fois le cheminement de carrière et l'exercice même de la profession pour beaucoup d'enseignants. C'est une période difficile de mises en disponibilité, de changements de champ d'enseignement, de *bumping*[15], de changements d'écoles ou de classes, etc. Le contrôle de la tâche des enseignants devient également plus serré dans les années 80. On parle même d'un « minutage » :

> *Il s'agit, on l'aura compris, d'une gestion serrée de la tâche enseignante, axée sur une comptabilisation précise de la présence de l'enseignant à l'école et en classe, et selon les différentes dimensions ou activités constitutives de sa tâche (enseignement, récupération, encadrement des élèves, surveillance, concertation entre enseignants, réunions avec la direction, etc.).*
> (Lessard et Tardif, 1996, p. 246-247.)

Une entrée difficile dans la profession

Les années 80 se caractérisent aussi par un surplus important de personnel enseignant. L'accès aux programmes de formation à l'enseignement n'étant pas contingenté, le nombre d'enseignants qualifiés excède de beaucoup le nombre de postes disponibles. Ainsi, beaucoup de nouveaux diplômés en enseignement vivent plusieurs années de précarité et n'obtiennent que des tâches éprouvantes avant d'accéder à un poste régulier. Dans les années 80, il n'est pas rare qu'un enseignant obtienne sa permanence après plus de dix années de suppléance de toutes natures.

Une autonomie atrophiée par une conception centralisée du système

La mise en œuvre des « nouveaux programmes » de 1979 n'est pas non plus de nature à favoriser l'exercice du jugement professionnel chez les enseignants. Les programmes-cadres précédents étant jugés trop imprécis, ces « nouveaux programmes » comportent une multitude d'objectifs et de sous-objectifs et sont assortis de guides pédagogiques détaillés. Les enseignants conservent leur autonomie dans le cadre de l'intervention pédagogique, les guides pédagogiques étant proposés à titre indicatif seulement, mais les nombreux objectifs prescrits encadrent leur travail de manière beaucoup plus serrée.

Une conception de la profession enseignante restreinte à l'acte d'enseigner

En 1981, la publication d'un document signé par Camille Laurin, ministre de l'Éducation entre 1980 et 1984, réaffirme, pourtant l'importance de reconnaître le caractère professionnel de l'acte d'enseigner, afin de favoriser la mise en œuvre de la réforme entreprise depuis le livre vert de 1977. Le ministre Laurin souligne notamment :

> *[...] enfin, j'aimerais montrer que, plus que jamais, l'acte pédagogique doit être considéré comme un acte professionnel et l'enseignante et l'enseignant eux-mêmes, comme d'authentiques professionnels.*
> (MEQ, 1981, p. 6.)

Le document définit l'acte professionnel ainsi :

> *L'acte professionnel est bien cette tâche définie qui procure un service continu, s'effectue à l'intérieur d'une grande marge de manœuvre de responsabilité et d'autonomie, dans le respect des normes édictées pour sa pratique et d'un code d'éthique, normalement formulées par une association professionnelle.*
> (MEQ, 1981, p. 16.)

Lessard et Tardif attirent cependant l'attention sur le fait que la conception du professionnel véhiculée par le ministre se définirait davantage par la capacité des enseignants à s'insérer dans un système pédagogique pensé par d'autres que par une véritable autonomie professionnelle :

> *Ainsi que nous avons tenté de le documenter, il y aurait en cours une vaste opération de gestion du personnel enseignant pour l'unifier davantage, en faire un corps plus polyvalent et mobile, interagissant avec des clientèles diversifiées, dont les tâches seraient codifiées avec précision par voie de convention collective ou de décret, ou laissées sous le contrôle et l'appréciation des paliers locaux, capables d'adapter des contenus de formation prédéfinis et programmés par des experts du ministère, et régulièrement soumis à des activités*

---

[15] On appelle « bumping » le phénomène par lequel un enseignant revendique le droit d'occuper le poste d'un autre enseignant, sur la base de la reconnaissance de son ancienneté.

> *de perfectionnement, celui-ci étant en dernier ressort conçu bien davantage en fonction des exigences de la tâche (comme les nouveaux programmes, les nouveaux outils pédagogiques et le matériel d'enseignement) qu'en fonction d'un véritable développement professionnel autonome.*
> *La conception de l'enseignant spécialiste de l'intervention pédagogique telle qu'elle est exposée par le ministre Laurin (1981) serait ainsi rendue opérationnelle de manière à faire de l'enseignant quelqu'un dont l'identité professionnelle tiendrait essentiellement à sa capacité de s'insérer dans des systèmes d'enseignement/apprentissage construits et opérationnalisés par d'autres, et non pas à sa capacité, individuelle et collective, de les construire, de les adapter et de les évaluer […].*
> (Lessard et Tardif, 1996, p. 205.)

La conception du professionnel selon le ministre Laurin ne semble donc pas être identique à celle des auteurs du rapport Parent.

Un bilan des acquis et des insatisfactions majeures : quelques constats du Conseil supérieur de l'éducation en 1984

En 1984, le ministre de l'Éducation demande au Conseil supérieur de l'éducation un avis sur la condition enseignante. Cet avis devait viser à définir les problèmes et identifier les attentes des enseignantes et des enseignants, relativement à ce qui constitue le cœur de leur travail : la relation aux élèves. Il est donc centré sur les conditions d'exercice du travail des enseignants et en particulier sur :

- la formation et le perfectionnement;
- la dimension professionnelle de l'enseignement;
- les réalités sociales et leur incidence sur l'école et le travail enseignant;
- la relation entre les enseignants et les autres intervenants;
- la tâche éducative proprement dite.

Cet avis trace un portrait somme toute assez sombre de l'état de la profession enseignante. D'abord, le Conseil reconnaît que la condition enseignante se révèle nettement plus satisfaisante qu'il y a 50 ans au regard des conditions salariales, des avantages sociaux et des conditions de travail. Le Conseil attribue cette amélioration au travail considérable des syndicats. Par ailleurs, le transfert de la formation des enseignants à l'université et l'élévation des exigences de formation ont contribué à rehausser la considération accordée à la profession. Le Conseil relève cependant un certain nombre d'éléments moins positifs. En effet, il observe :

- « Qu'une atmosphère de défaitisme et d'insatisfaction règne dans plusieurs écoles.
- Que les enseignants sont essoufflés et fatigués et que l'absentéisme et le travail à temps partiel augmentent.
- Que les enseignants ont de la difficulté, comme professionnels, à s'ajuster aux autres partenaires de l'école.
- Que des disparités notables existent entre les tâches des enseignants, posant la question de l'équité.
- Qu'au secondaire, la relation avec les élèves, qui constitue le cœur du métier de l'enseignant, est difficile en raison de l'éclatement de la tâche.
- Que les changements sociaux alourdissent considérablement la tâche des enseignants qui ne se sentent pas toujours qualifiés pour y faire face.
- Que peu de jeunes recrues viennent joindre les rangs des enseignants, donnant ainsi l'impression d'un corps enseignant vieillissant » (CSE, 1984).

Dans cet avis, le Conseil affirme que « les enseignants appartiennent à une véritable profession » (CSE, 1984, p. 180), qu'ils se reconnaissent comme des professionnels, mais qu'ils ne se sentent pas forcément reconnus comme tels par la société.

Les années 80 apparaissent donc comme difficiles pour le personnel enseignant, à la fois du point de vue de ses conditions de travail et de celui de sa professionnalisation.

1.4.3 Les années 90 : un nouveau souffle pour le discours sur la professionnalisation

Un avis du Conseil qui cristallise la réflexion sur la profession enseignante

En 1991-1992, le Conseil a consacré son rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation à la question de la profession enseignante à tous les ordres d'enseignement. Cette fois-ci, le Conseil a choisi de porter son attention non pas sur la condition enseignante comme en 1984, mais sur la profession elle-même :

> *L'angle privilégié ici est donc nettement celui de la reconnaissance professionnelle de l'acte d'enseigner et de tout ce qui l'entoure, de la formation initiale au cheminement de carrière, en passant par l'autonomie et la participation.*
> (CSE, 1992, p. 9.)

Dans son rapport, le Conseil plaide d'abord pour un renouvellement en profondeur du contrat social entre la société et le corps enseignant, en s'appuyant sur une nouvelle compréhension du cœur de la profession : l'acte d'enseigner. En effet, en 1991, le terrain est mûr, selon lui, pour une réflexion en profondeur : des changements sociaux, culturels et économiques de tous ordres exigent des adaptations majeures.

Selon le Conseil, il faut reconnaître le caractère distinct de l'acte d'enseigner. C'est cette caractéristique qui définit en quelque sorte la profession enseignante. Quatre dimensions en traduisent la nature et la spécificité :

- Enseigner est un acte réflexif et non la pure exécution mécanique d'une tâche; il exige une réflexion dans et sur l'action, et doit inclure la transformation de l'expérience en savoir.
- C'est aussi un acte interactif, puisqu'il est relation entre des personnes, rapport humain d'aide et de médiation visant le développement des sujets.
- L'acte d'enseigner est complexe; il déborde l'offre de cours et la transmission d'informations, comprend des tâches très diversifiées et exige un vaste éventail de compétences.
- Cet acte professionnel requiert non seulement des compétences, mais aussi de l'autonomie et revêt un caractère de service à la collectivité. De plus, il comporte des exigences éthiques. Le Conseil estime d'ailleurs qu'il faut pousser plus loin la perspective professionnelle de l'acte, dans le sens d'un professionnalisme ouvert et collectif.

En outre, l'acte d'enseigner s'exerce dans un contexte qui doit répondre aux besoins professionnels des enseignants. C'est pourquoi le Conseil traite ensuite d'une pratique quotidienne responsable, élément essentiel du renouvellement du contrat social. Le Conseil propose quatre axes permettant une plus grande responsabilisation du personnel enseignant, dans une perspective de professionnalisation de l'enseignement et de valorisation de la profession.

Le Conseil propose en premier lieu que la tâche du personnel enseignant soit plus diversifiée et inclue des responsabilités autres que l'enseignement auprès des élèves : supervision de stagiaires, collaboration à des recherches, expérimentation de matériel pédagogique, etc. La tâche du personnel enseignant pourrait également être plus flexible, en particulier au primaire et au secondaire, où la tendance à la parcellisation et au cloisonnement des tâches serait plus présente. Le Conseil plaide ainsi pour l'aménagement de tâches éducatives plus personnalisées. Finalement, le Conseil soutient qu'une plus grande équité dans la répartition des tâches est nécessaire, en relevant notamment la situation difficile des nouveaux enseignants, à qui incombent souvent les tâches les plus lourdes et les plus difficiles.

En deuxième lieu, le Conseil est d'avis que la pratique quotidienne des enseignants doit favoriser un partenariat professionnel, en donnant la priorité aux actions suivantes : « faire des enseignantes et enseignants des partenaires réels dans la gestion de l'activité éducative et favoriser un professionnalisme collectif » (CSE, 1992, p. 32).

Le concept de « professionnalisme collectif » recouvre notamment les dimensions qui suivent : collégialité et responsabilité collective à l'égard de la réussite éducative; concertation institutionnelle; perfectionnement et soutien mutuels entre pairs, contribuant à la constitution d'une identité professionnelle; éthique de service public par un engagement au service de la qualité et de la réussite et, puisque l'éducation se définit comme un service public, participation des membres du personnel professionnel au débat public.

En troisième lieu, le Conseil est d'avis que l'autonomie du personnel enseignant doit être revalorisée, puisque l'exercice des tâches d'enseignement exige créativité, engagement et compétence, mais que cette autonomie doit être mise en rapport avec une participation responsable.

En quatrième lieu, le Conseil est d'avis qu'il faut mettre en place des mécanismes reconnus d'évaluation institutionnelle de l'enseignement. En effet, tant « les visées de qualité de l'éducation que les divers aspects du professionnalisme, dont au premier chef l'autonomie, paraissent difficilement compatibles avec une absence d'évaluation de l'enseignement » (CSE, 1992, p. 35). En ce sens, l'évaluation doit être foncièrement formative, dans la perspective d'un développement professionnel, et elle doit, en outre, impliquer la participation des enseignantes et des enseignants eux-mêmes.

Le Conseil considère également qu'une amélioration de la formation à l'enseignement est nécessaire. En effet, il estime que, « dans l'ensemble, mais principalement au secondaire, une direction manque encore, tant sur le plan de la conception que celui de l'organisation des formations initiale et continue, et une réelle maîtrise d'œuvre fait toujours défaut » (CSE, 1992, p. 37). Pour le Conseil, les deux dynamiques de fond que sont le continuum et la professionnalisation de l'enseignement constituent autant d'orientations pouvant inspirer toute politique gouvernementale ou institutionnelle en matière de formation des maîtres. La dynamique du continuum s'inscrit dans la logique de l'éducation permanente, qui reconnaît l'apprentissage comme étant inhérent à la vie au travail et qui envisage la formation initiale non pas comme une formation terminale, mais comme le début d'un processus continu de formation.

Pour le Conseil, il faut également donner un avenir à la carrière enseignante et c'est dans une logique de professionnalisation que doit se dessiner cet avenir :

> *Retenir dans son engagement et utiliser au meilleur de ses ressources le personnel le plus ancien, d'un côté, et attirer du nouveau personnel de grande qualité, de l'autre, ce sont là des visées importantes qui requièrent une gestion participative et différenciée selon les étapes de la vie professionnelle.*
> (CSE, 1992, p. 49.)

En 1992, l'avis du Conseil cristallise en quelque sorte les éléments de réflexion au sujet de la profession enseignante et favorise, par son adhésion à une conception de l'enseignant comme professionnel, le mouvement de professionnalisation en cours, tout en inspirant fortement la réforme de la formation à l'enseignement de 1992.

Une réforme de la formation initiale orientée vers la professionnalisation de l'enseignement

À la suite de la publication, en 1992, du Plan d'action sur la réussite éducative, intitulé *Chacun ses devoirs*, le ministre de l'Éducation de l'époque, Michel Pagé, rend publics une série de documents qui amorcent une réforme importante de la formation des enseignants et qui amènent la mise en œuvre de mesures favorisant la participation des enseignants à la gestion de leur profession. Dans le préambule de l'un de ces documents, le ministre affirme :

> *On ne le répétera jamais assez, les enseignants et les enseignantes sont les premiers artisans de la réussite éducative des enfants et des adolescents qui leur sont confiés. Aussi était-il nécessaire que notre réflexion et nos actions portent sur le renouvellement et la valorisation de leur profession.*
> (MEQ, 1992a, p. 1.)

Cette réforme de la formation à l'enseignement se réalise autour de trois axes d'intervention.

1. La reconnaissance de la nécessité d'un exercice autonome et responsable de la profession

Le MEQ reconnaît le caractère professionnel de l'acte d'enseigner, « en raison de son caractère de service public, des exigences éthiques qui lui sont propres et de la marge de manœuvre qui le caractérise » (MEQ, 1992a, p. 7). Étant donné son caractère professionnel, l'enseignement comporte des droits et des devoirs. Ainsi, il doit pouvoir s'exercer dans un contexte d'autonomie professionnelle. Mais comme tout acte professionnel, il comporte également des responsabilités qui doivent pouvoir être assumées. Par ailleurs, la réforme s'inscrit dans ce mouvement et favorise la participation des enseignants aux enjeux locaux et au développement pédagogique, c'est-à-dire qu'elle assure aux membres du personnel enseignant le statut de partenaires professionnels.

2. La formation à la profession

Le MEQ jette ici les bases d'une restructuration importante de la formation initiale à l'enseignement. Les anciennes formations initiales étant jugées inadéquates, les pistes de solution proposées sont les suivantes :

> *[…] plus de rigueur dans les critères d'admission à la formation, un meilleur équilibre entre formations psychopédagogique et disciplinaire, un meilleur encadrement et un accroissement du temps accordé aux stages de formation pratique, une meilleure intégration de l'enseignement universitaire au regard du projet de formation, des exigences plus rigoureuses vis-à-vis de la langue écrite et parlée et le niveau de culture générale, un système adéquat d'insertion professionnelle et une définition claire des compétences attendues des futurs enseignants et enseignantes.*
> (MEQ, 1992a, p. 11.)

En formation continue, le besoin de renouveau est également reconnu. Un certain nombre de balises sont établies, notamment celles qui consistent à recentrer les activités de formation continue sur leur pertinence et leur utilité pratique, à favoriser la participation des enseignants et à tenir compte des besoins de formation liés aux nouvelles réalités psychosociales et psychopédagogiques auxquelles les enseignants doivent faire face (MEQ, 1992a, p. 12).

3. L'entrée et le cheminement dans la profession

Le MEQ reconnaît la difficulté d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et l'importance d'améliorer le cheminement de carrière des enseignants en exercice. Les pistes d'action sont notamment les suivantes :

- mieux connaître la situation de l'emploi en éducation;
- accueillir et accompagner le nouveau personnel enseignant;
- améliorer le cheminement de carrière des enseignants;
- promouvoir la profession;
- reconnaître l'excellence.

Concrètement, cette réforme allait modifier de façon profonde l'organisation de la formation des enseignants au Québec. D'abord, en formation initiale, le baccalauréat en enseignement passe de 3 à 4 années et doit inclure

700 heures de formation pratique en classe, auprès des élèves. On reconnaît ainsi l'importance de l'aspect pratique dans la formation à l'enseignement, étant entendu que cette formation doit pouvoir bénéficier de l'expertise à la fois du milieu scolaire et du milieu universitaire. De nouveaux profils de formation sont créés, notamment au secondaire, ce qui permettra aux futurs enseignants d'enseigner dans deux disciplines. La formation des enseignants, tant disciplinaire que psychopédagogique, est maintenant sous la responsabilité principale d'un seul maître d'œuvre, soit les facultés des sciences de l'éducation, qui doivent travailler en partenariat avec leurs collègues, les facultés disciplinaires, mises à contribution à cet égard. La formation disciplinaire et psychopédagogique des enseignants du secondaire se fait dorénavant en concomitance. Les certificats d'une durée d'une année en pédagogie sont abolis, ce qui a pour conséquence d'unifier la voie d'accès à la profession enseignante. Un nouveau référentiel de compétences pour la formation des enseignants est développé afin de tenir compte de la reconnaissance du caractère professionnel de l'enseignement (MEQ, 1992b et MEQ, 1994).

De nouveaux rapprochements sont également créés entre les universités, notamment les facultés des sciences de l'éducation, et le milieu scolaire par le développement de réseaux d'« écoles associées », appelées différemment selon les universités et les régions et destinées à favoriser un partenariat entre les milieux universitaires et scolaires, que ce soit pour l'accueil de stagiaires, la collaboration à la recherche et la formation continue. Ce nouveau partenariat constitue une réponse à l'une des critiques majeures concernant les anciens programmes de formation à l'enseignement, au sujet du partenariat avec les milieux scolaires et de l'importance de la formation pratique. Dans les faits, actuellement, les écoles associées collaborent surtout au regard de l'accueil de stagiaires.

La certification des enseignants s'harmonise avec ces nouvelles orientations. Ainsi, dorénavant, les nouveaux enseignants obtiennent, dès la fin de leurs études, un brevet permanent d'enseignement. Le système probatoire est donc aboli[16], les 700 heures de stage attestant la compétence des nouveaux enseignants, étant entendu que le MEQ s'attend à ce que des mesures favorisant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants soient mises sur pied par les commissions scolaires. Ce système de probation était devenu fort difficile à gérer à partir des années 80, étant donné le contexte de surplus important de personnel enseignant. Chaque nouvel enseignant étant affecté à de multiples tâches dans différentes écoles et commissions scolaires, l'encadrement de chacun d'eux devenait fort complexe et peu satisfaisant, à la fois pour l'enseignant et pour la direction. Le permis d'enseigner devait souvent être prolongé au-delà des cinq années prévues.

Les universités québécoises ont donc entièrement redéfini la structure, l'organisation et le contenu de leurs programmes de formation à l'enseignement. Ces nouveaux programmes ont été agréés par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE[17]) et sont entrés en vigueur à l'automne 1994.

De plus, les universités et le MEQ ont convenu d'un contingentement à l'admission aux programmes de formation à l'enseignement afin de mieux réguler l'offre de diplômés en fonction des besoins du marché du travail[18].

De nouvelles instances sont créées afin de favoriser la participation du personnel enseignant à la gestion de la formation et de la profession enseignante et de développer davantage la concertation entre les différents partenaires (enseignants, universitaires, MEQ).

Le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE[19]), composé en partie d'enseignants, voit le jour en 1993 (il est officiellement reconnu par la Loi sur l'instruction publique [LIP] en 1997). Son mandat est de conseiller le ministre de l'Éducation sur toutes les questions concernant la formation à l'enseignement. Le COFPE est composé de seize membres, dont six enseignants au primaire ou au secondaire.

Le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) voit aussi le jour en 1993 (il est également reconnu officiellement par la LIP en 1997). Auparavant, les programmes de formation à l'enseignement étaient agréés par le ministère de l'Éducation. Le CAPFE est également composé en partie d'enseignants. Son mandat concerne surtout la détermination des compétences nécessaires à l'enseignement et l'agrément des programmes de formation à l'enseignement. Ce comité est composé de neuf membres, dont trois sont enseignants au primaire ou au secondaire.

---

[16] À tout le moins pour les étudiants issus des programmes de formation à l'enseignement des universités québécoises.

[17] Voir l'annexe 9 pour connaître la mission et la composition des comités et de la commission du ministre de l'Éducation.

[18] Entente relative au contingentement des effectifs des programmes de formation à l'enseignement conclue par le MEQ et les universités.

[19] Voir l'annexe 9 pour connaître la mission et la composition des comités et de la commission du ministre de l'Éducation.

La réforme de l'éducation au Québec : création de nouveaux espaces d'autonomie professionnelle pour le personnel enseignant

La révision des curriculums du primaire et du secondaire

La révision des curriculums nécessitera le développement de nouvelles compétences chez le personnel enseignant, étant entendu qu'il s'agit d'une modification qui touche l'ensemble des dispositifs entourant l'apprentissage des élèves et non seulement les programmes d'études. Cette révision des curriculums exigera des transformations profondes des pratiques et de l'organisation du travail. On annonce ainsi la nécessité de passer à une conception de l'apprentissage axée sur les processus eux-mêmes.

À partir de la réflexion du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (rapport Inchauspé) (MEQ, 1997c) en particulier, le MEQ rend public le document qui fonde la réforme du curriculum et des programmes, *L'école, tout un programme* (MEQ, 1997d).

Le nouveau curriculum se présente de la manière suivante :

- Les programmes sont recentrés sur les matières essentielles et leur contenu culturel est augmenté. Une nouvelle grille-matières, élaborée par domaines de connaissances, permet de prendre en compte ces orientations. Un certain nombre de compétences transversales et de domaines d'apprentissage sont présents à travers l'ensemble des programmes de formation. Une nouvelle approche en matière d'évaluation des apprentissages est également développée (MEQ, 2004).
- De nouveaux programmes de formation sont élaborés à partir d'une approche par compétences et non plus à partir d'objectifs concernant l'appropriation de connaissances. Cette approche exige le développement de nouvelles pratiques d'enseignement et d'évaluation où les élèves construisent leurs compétences.
- Une organisation par cycles d'apprentissage pluriannuels exige un travail en collégialité et une responsabilité collective des apprentissages des élèves.
- L'organisation par cycles pluriannuels exige qu'on différencie davantage la pédagogie afin de répondre à l'ensemble des besoins des élèves.

Les conséquences de ces changements sur le travail des enseignants sont majeures. Rappelons que, selon le Conseil, « les enseignants sont conviés à des changements majeurs sur le plan des attitudes, des comportements et des représentations » (CSE, 2003, p. 17).

Plus d'autonomie à l'école : un nouveau partage des pouvoirs

Dans la foulée d'un large mouvement de décentralisation, qui n'est d'ailleurs pas particulier au Québec ni au secteur de l'éducation, la réforme de l'éducation modifie la structure des pouvoirs entre les différents acteurs scolaires par la sanction du projet de loi 180, modifiant la Loi sur l'instruction publique. Par cette modification, l'école devient, en quelque sorte, le pivot du système scolaire. Ce projet de loi redéfinit les pouvoirs entre les acteurs de ce système (MEQ, commissions scolaires et conseils d'établissement) de manière à fournir une plus grande marge de manœuvre aux écoles dans l'organisation des services aux élèves, en imposant toutefois de nouveaux modes de reddition de comptes.

D'abord, l'école se voit octroyer une plus grande marge de manœuvre et une plus grande autonomie dans l'organisation des services aux élèves (MEQ, 1998). Des conseils d'établissement, formés entre autres de parents et d'enseignants, sont mis en place et possèdent de nouveaux pouvoirs décisionnels. Par ailleurs, le conseil d'établissement doit rendre compte de la qualité des services dispensés par l'école en publiant annuellement un document expliquant le projet éducatif et le plan de réussite de celle-ci et faisant état de la réalisation de ce plan de réussite (article 83). Cette nouvelle organisation convie les enseignants à établir des rapports de partenariat professionnels avec les autres acteurs de l'école et la communauté.

Une réforme qui appuie le mouvement de professionnalisation de l'enseignement

Le Conseil considère que la réforme constitue un appui au mouvement de professionnalisation de l'enseignement qui est en cours depuis plus d'une décennie au Québec et qu'elle favorise la consolidation de celui-ci :

> *Aux yeux du Conseil, la réforme actuelle de l'éducation vient appuyer cette logique de professionnalisation d'au moins deux façons.*
>
> *D'abord, elle le fait par la décentralisation et par la redistribution des pouvoirs entre la commission scolaire et l'école : établissement de nouveaux rapports entre la direction de l'école, les enseignantes et enseignants et les parents et reconnaissance de l'expertise pédagogique (prépondérante mais non exclusive) du personnel enseignant.*
>
> *Elle le réalise aussi par la mise à contribution des enseignantes et enseignants à la révision du curriculum et par une dévolution plus grande relativement à sa mise en œuvre : participation importante à l'élaboration des nouveaux*

> *programmes d'études, marge de manœuvre accrue dans l'interprétation et l'application du curriculum officiel (des programmes moins détaillés et une approche qui sollicite davantage l'exercice du jugement professionnel).*
> (CSE, 2003, p. 23.)

Cette logique de professionnalisation convie les enseignants au développement de compétences professionnelles liées à l'autonomie et à l'exercice du jugement professionnel, notamment.

Deux nouvelles structures sont créées, permettant aux enseignants d'être davantage partie prenante des décisions ministérielles concernant les programmes de formation et le matériel pédagogique, soit la Commission des programmes d'études et le Comité d'évaluation des ressources didactiques[20].

Finalement, de nouvelles orientations en matière de formation continue des enseignantes et enseignants se révèlent plus exigeantes envers ceux-ci, mais leur accordent également une plus grande autonomie dans la détermination de leurs besoins de formation continue (MEQ, 1999). Le document d'orientation reconnaît que la formation continue du personnel enseignant repose d'abord sur la responsabilité individuelle de l'enseignant, mais qu'elle constitue aussi une responsabilité collective (enseignants, direction d'école, commission scolaire, MEQ, associations professionnelles). L'obligation de se situer dans un processus de formation continue est donc liée au statut professionnel du personnel enseignant. Ainsi, selon le document d'orientation, les enseignantes et les enseignants sont, au premier chef, responsables de leur formation continue.

La réforme en cours implique, de toute évidence, un élargissement important de la sphère de compétences personnel enseignant, à la fois à l'intérieur de la classe et dans le partenariat que les enseignants professionnels doivent établir avec l'ensemble des autres acteurs de l'éducation.

L'harmonisation avec la réforme de l'éducation : des ajustements nécessaires du dispositif de formation initiale à l'enseignement

Le dispositif de formation à l'enseignement

La réforme de l'éducation a nécessité d'inévitables ajustements de la formation initiale à l'enseignement, même si les universités venaient de modifier substantiellement leurs programmes peu de temps auparavant. Ainsi, le MEQ recommandait, dans son énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme*, que la formation initiale et continue des enseignants soit ajustée à la réforme (MEQ, 1997d).

À la suite d'une demande du ministre, le COFPE propose un certain nombre d'ajustements pour le dispositif de formation initiale à l'enseignement. Ainsi, dans son avis intitulé *Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement* (COFPE, 1999), il suggère la consolidation de certains éléments, un ajustement du dispositif de formation et un certain nombre d'améliorations à apporter afin de prendre en compte les nouvelles exigences de la réforme de l'éducation. En soi, l'avis du COFPE ne propose pas une réforme de la formation à l'enseignement, mais bien certains ajustements.

Un nouveau référentiel de compétences pour l'enseignement

En vue de prendre en compte les nouvelles exigences de la réforme de l'éducation, un groupe de travail a été institué en 1999 par le MEQ afin d'élaborer un document proposant de nouvelles orientations et compétences en ce qui concerne la formation à l'enseignement. Ce document a fait l'objet de nombreuses consultations (Gauthier, 2001). Sa version finale, intitulée *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences attendues*, a ensuite été rendue publique en mai 2001. Ce document (MEQ, 2001) précise les orientations qui doivent guider l'élaboration des programmes de formation à l'enseignement et la détermination des compétences professionnelles que doivent posséder les étudiants au terme de cette formation[21].

Le référentiel de compétences propose deux orientations fondamentales qui transcendent l'ensemble des compétences nécessaires pour l'enseignement : la formation d'un professionnel enseignant et la formation d'un pédagogue cultivé. Le référentiel de compétences véhicule ainsi une conception de la formation d'enseignants comme véritables professionnels. Dans l'esprit de ce référentiel, une profession implique :

- l'existence de savoirs pratiques formalisés;
- la mobilisation de ces savoirs professionnels spécifiques en contexte de pratique;
- l'efficacité et l'efficience des acteurs;
- l'apprentissage continu;
- le partage de l'expertise professionnelle avec les collègues (MEQ, 2001, p. 17-18).

La seconde orientation, la formation d'un pédagogue cultivé, prend racine dans l'une des intentions du plan d'action de 1997, *L'école, tout un programme* (MEQ, 1997d), qui est de rehausser le contenu culturel des curriculums et de favoriser une approche culturelle de l'enseignement. Le document présente différentes façons d'aborder la question de l'approche culturelle en enseignement et « propose de faire du maître un passeur culturel, c'est-à-dire un héritier, un critique et un interprète de la culture » (MEQ, 2001, p. 58).

---

[20] Voir l'annexe 9 pour connaître la mission et la composition des comités et de la commission du ministre de l'Éducation.

[21] Voir l'annexe 10 pour connaître les douze éléments du référentiel de compétences pour la formation à l'enseignement (MEQ, 2001).

De nouveaux profils de sortie pour les étudiants en formation à l'enseignement

Le référentiel présente une reconfiguration des profils de sortie en fonction des cinq domaines d'apprentissage définis dans le curriculum des élèves :

- un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire;
- un baccalauréat en enseignement secondaire comportant différents profils :
    - langue d'enseignement (français ou anglais);
    - mathématique;
    - science et technologie;
    - univers social (histoire, éducation à la citoyenneté, géographie, connaissance du monde contemporain);
    - développement personnel (éthique et culture religieuse, enseignement moral);
    - univers social et développement personnel;
- un baccalauréat en enseignement des arts;
- un baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé;
- un baccalauréat en enseignement de l'anglais, langue seconde, ou du français, langue seconde;
- un baccalauréat en adaptation scolaire.

Les universités québécoises devaient présenter au CAPFE leur nouveau programme de formation à l'enseignement au plus tard en décembre 2002. Les programmes ont été mis en œuvre à partir de l'automne 2003.

Les années 90 ont donc été riches au regard de l'évolution de la profession enseignante, mais surtout du point de vue de la formation initiale à l'enseignement et de celui de l'appropriation de la réforme de l'éducation par le personnel enseignant.

1.4.4 Le début des années 2000 : un débat houleux autour de l'idée d'un ordre professionnel et un contexte globalement favorable au développement de la profession enseignante

La nécessité d'un ordre professionnel pour l'enseignement a fait couler beaucoup d'encre depuis les dernières années. Il convient ici de situer l'origine du débat.

Quelques repères chronologiques concernant la professionnalisation de l'enseignement et le débat sur la création d'un ordre professionnel

Durant les années 80 et 90, le mouvement de professionnalisation de l'enseignement est surtout porté par des universitaires du domaine des sciences de l'éducation. Cependant, le débat ne concerne pas forcément la création d'un ordre professionnel pour l'enseignement. Certains tenants de la professionnalisation envisagent le développement d'une nouvelle professionnalité, mais ne jugent pas nécessaire de créer une structure légale de reconnaissance comme un ordre professionnel. Pour d'autres, la professionnalisation doit forcément passer par une reconnaissance légale de la profession, c'est-à-dire par la création d'un ordre professionnel pour le personnel enseignant. Ainsi, pour Tardif et Gauthier :

> *Ce sont donc deux types ou formes de reconnaissance du professionnalisme enseignant qui s'affrontent ici : une reconnaissance sociale, qui impliquerait, par exemple, une revalorisation publique du métier d'enseignant et une plus grande autonomie des enseignants, et une reconnaissance légale nécessitant la création d'un ordre professionnel.*
> (Tardif et Gauthier, 1999, p. 3.)

Durant les années 90, les enseignants sont ainsi peu présents dans le débat sur la professionnalisation, comme l'affirme Carbonneau :

> *Dans toute l'effervescence qui marque le débat sur la professionnalisation, on se surprend à constater, assez paradoxalement, la quasi-absence des enseignants. On en est réduit à déduire leur vision et à extrapoler leur prise de position à partir d'études, d'enquêtes ou de sondages d'opinion qui ne sont pas le fait de leur initiative. […] Une redéfinition de leur rôle est en cours sans qu'ils occupent une position centrale dans la démarche qui est davantage l'affaire d'experts issus ou non du monde de l'éducation mais jamais d'enseignants en exercice.*
> (Carbonneau, 1993, p. 40.)

Cependant, en 1997, le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ[22]), un organisme regroupant une trentaine d'associations professionnelles d'enseignantes et d'enseignants, demande officiellement la création d'un ordre professionnel pour le personnel enseignant à l'Office des professions du Québec (OPQ).

---

[22] Voir l'annexe 11, qui présente le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ).

Le débat sur la création d'un ordre professionnel pour le personnel enseignant prend alors beaucoup d'ampleur. Concrètement, deux acteurs majeurs sont en opposition : le CPIQ d'une part, instigateur de la demande faite à l'OPQ, et la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) d'autre part, fermement opposée à la création d'un ordre professionnel. De nombreux autres acteurs ont par ailleurs pris position à cet égard (OPQ, 2002).

En vertu de son mandat, l'OPQ s'est penché sur l'opportunité de créer cet ordre professionnel afin de conseiller l'État en la matière. En janvier 2002, l'OPQ entreprenait une consultation auprès de différents acteurs de l'éducation et du grand public et recueillait 82 réponses. Ces dernières provenaient très majoritairement d'organismes ou de groupes directement interpellés par l'éducation, le grand public n'ayant pas répondu à l'appel.

Le rapport de l'OPQ, rendu public en décembre 2002, concluait que :

> *Dans les circonstances, et misant sur la capacité du système d'éducation de se doter des mécanismes appropriés, l'Office ne juge pas opportun de recommander la création d'un ordre professionnel des enseignants et des enseignantes.*
> (OPQ, 2002, p. 61.)

Cependant, comme nous le verrons plus loin, l'OPQ reconnaît le caractère professionnel de l'enseignement au sens du Code des professions.

L'arrivée au pouvoir du Parti libéral du Québec, à la suite des élections générales d'avril 2003, a contribué à situer sur la place publique le débat au sujet de l'ordre professionnel. En effet, dans son programme électoral[23], le Parti libéral annonce son intention de :

> *Soumettre à une consultation en commission parlementaire un projet de création d'un ordre professionnel des enseignants et du transfert des responsabilités du ministère de l'Éducation qui en découle.*
> (Parti libéral du Québec, 2003, p. 34.)

Depuis, on constate une importante mobilisation menée par les syndicats enseignants contre la création d'un ordre professionnel. En février 2004 notamment, la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) et l'Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec (APEQ) ont organisé un vote référendaire dans l'ensemble des établissements scolaires du Québec. Le résultat du vote indique que 95 % des 57 761 enseignantes et enseignants interrogés s'opposent à la création d'un ordre professionnel (FSE, 2004).

Le programme d'action du gouvernement, intitulé *Briller parmi les meilleurs* et rendu public au printemps 2004, comporte toujours l'intention de créer un ordre professionnel pour le personnel enseignant, mais ne propose pas de calendrier de mise en œuvre pour l'instant (gouvernement du Québec, 2004, p. 100).

Le débat actuel sur la question de la création d'un ordre professionnel pour le personnel enseignant a comme incidence d'intéresser davantage celui-ci concernant la gestion de la profession et la professionnalisation de l'enseignement elle-même. De plus, indépendamment de l'issue du débat actuel, il reste que l'avis de l'OPQ reconnaît de façon plus officielle que l'enseignement est une véritable profession au sens du Code des professions.

L'avis de l'Office des professions du Québec : une reconnaissance plus officielle du caractère professionnel de l'enseignement

Depuis la publication de l'avis de l'Office des professions du Québec (OPQ) en 2002, l'enseignement voit son caractère professionnel reconnu de façon plus officielle. En effet, l'OPQ reconnaît que :

> *[...] l'enseignement se présente en tous points comme un exercice assimilable à une véritable profession au sens du Code des professions.*
> (OPQ, 2002, p. 61.)

Dans le système professionnel québécois, l'Office des professions du Québec a le mandat de recommander ou non à l'État la création d'un ordre professionnel pour une fonction particulière, l'État disposant comme il l'entend de la recommandation de l'Office. Celui-ci analyse chaque fonction au regard de critères inscrits dans le Code des professions, une loi instituée en 1974 qui fonde l'ensemble du système professionnel (CIQ, non daté). Dans son avis, l'OPQ reconnaît ce qui suit :

- **au plan des connaissances requises,** enseigner suppose des qualités, des connaissances et des habiletés que tout le monde n'a pas; celles-ci doivent en outre demeurer et se développer au fil de la carrière;
- **au plan de l'autonomie,** l'enseignant n'est bien sûr pas laissé entièrement à lui-même, seul avec son élève; au contraire, le système d'éducation lui impose des balises et intervient dans l'organisation du travail, la mise en place de partenariats obligatoires et la reddition de comptes; toutefois, dans le monde de l'enseignement, l'autonomie collective et individuelle demeure

---

[23] Voir l'annexe 12, qui présente des extraits du programme électoral du Parti libéral du Québec, préparé en vue des élections générales d'avril 2003.

significative et déterminante, limitant considérablement l'intervention pertinente de tiers sur les façons de faire;

- **au plan des relations,** enseigner comporte par essence des rapports à caractère personnel imprégnés d'un lien de confiance;
- **au plan de la confidentialité des renseignements,** le contexte de l'enseignement fait ressortir que l'accès pour l'enseignant à des renseignements confidentiels peut devenir indispensable;
- **au plan du préjudice ou des dommages,** l'absence de contrôle de la compétence et de l'intégrité expose à des risques incontestables, et ce, même si la preuve des dommages demeure difficile à faire, notamment lorsqu'il est question du développement intellectuel et affectif d'un élève. » (OPQ, 2002, p. 61-62.)

Finalement, l'avis de l'Office affirme deux choses : d'une part, l'enseignement est une profession; d'autre part, les mécanismes actuels d'encadrement de la profession sont appropriés, moyennant quelques ajustements, et la création d'un ordre professionnel n'est donc pas nécessaire. L'avis de l'OPQ concernant la possibilité de la création d'un ordre professionnel est fondé sur l'analyse des mécanismes d'encadrement actuels et sur la pertinence de l'institution d'un ordre pour gérer la profession enseignante.

Le début des années 2000 se caractérise ainsi par la polarisation du débat sur la professionnalisation autour de l'idée de la création d'un ordre professionnel pour le personnel enseignant. Loin d'être résolue, cette question risque d'être présente sur la place publique encore un certain temps. Toutefois, au-delà de cette question, le Conseil estime que le contexte actuel est favorable au développement d'une nouvelle professionnalité pour l'enseignement. Les éléments de conjoncture qui étaient favorables dans les années 90 sont toujours présents (réforme de la formation initiale, réforme de l'éducation, décentralisation, etc.) et peuvent toujours constituer des leviers importants pour le développement de la profession enseignante.

Le Conseil note cependant un risque de dérives dans le débat actuel autour de la création d'un ordre professionnel. Il estime qu'il y a lieu de bien distinguer la création d'un ordre professionnel et la professionnalisation de l'enseignement. Un ordre professionnel est un mécanisme légal d'encadrement et de gestion d'une profession, institué en vertu du Code des professions. Il s'agit donc d'un mécanisme qui concerne les moyens. Dans l'état actuel du débat, on risque de débattre des moyens et d'occulter la réflexion sur les fondements de la professionnalisation de l'enseignement. Ainsi, la question de la création d'un ordre professionnel, bien que fort importante étant donné ses conséquences sur la gestion de la profession enseignante, ne doit pas faire oublier l'importance de poursuivre le mouvement de professionnalisation de l'enseignement, à la fois pour la réussite des élèves et pour le personnel enseignant lui-même.

1.5 Les paramètres d'un certain idéal professionnel pour la profession enseignante

Comme le Conseil l'a dit précédemment, professionnaliser l'enseignement, c'est progresser collectivement vers un certain idéal professionnel. C'est à partir de cette conception que les membres d'une profession se construisent une identité professionnelle collective, mais aussi une identité professionnelle individuelle propre. C'est aussi parce que la construction de cette identité collective et individuelle existe que se remodèlent constamment les paramètres de cet idéal professionnel. Celui-ci n'existe donc pas en soi; il s'agit d'un construit social en évolution, d'où la grande difficulté à cerner de façon précise ses différents paramètres. Pourtant, ne pas nommer ces paramètres, c'est évacuer toute réflexion sur la nature de la profession enseignante. Comment pouvoir progresser vers un idéal professionnel sans mettre des mots sur les grandes dimensions qui le constituent?

Malgré la difficulté de l'exercice, le Conseil a donc jugé opportun de tracer les contours d'un certain idéal professionnel pour le personnel enseignant, afin de permettre de mieux cerner ce vers quoi devrait, à son avis, tendre son développement. Le Conseil ne prétend pas dresser un portrait-robot de « l'enseignant idéal » auquel le personnel enseignant devrait s'efforcer de ressembler. Cela renierait le caractère éminemment complexe de l'enseignement, d'une part, et la capacité du personnel enseignant à penser sa propre profession, d'autre part. Il s'agit davantage de « paramètres », c'est-à-dire d'un ensemble d'éléments incontournables ou fondamentaux de la profession enseignante qui permettent de réfléchir à la nature de celle-ci et à son évolution.

Pour établir ces paramètres, le Conseil s'inspire principalement des résultats de l'ensemble des consultations et des analyses documentaires[24] qu'il a effectuées dans le cadre de l'élaboration de cet avis ainsi que de sa réflexion des vingt dernières années sur la condition et la profession enseignantes, dont il a fait état dans de nombreux avis antérieurs[25].

---

[24] En particulier celles des auteurs suivants : Bednarz et autres, 1999; Tardif et autres, 1998; Tardif et Lessard, 1999; Goodson, 2000; Carbonneau, 1993; Lang, 1999; MEQ, 2001.

[25] En particulier les suivants : CSE (1984), CSE (1992), CSE (1997a), CSE (1997b), CSE (2000b), CSE (2001) et CSE (2003).

Pour le Conseil, affirmer que l'enseignement est une profession, cela signifie :

- Que l'acte d'enseigner, qui est au cœur de la fonction enseignante :
  - est un acte complexe et interactif;
  - comporte une dimension culturelle fondamentale;
- Que la fonction enseignante implique d'autres actes qu'il convient de définir :
  - l'acte de superviser des stagiaires en formation à l'enseignement;
  - l'acte d'accompagner de nouveaux enseignants;
  - l'acte d'enseigner à ses pairs;
  - l'acte d'élaborer du matériel ou un dispositif pédagogique;
  - l'acte de coordonner un projet collectif;
  - l'acte de collaborer à la recherche en éducation, etc.;
- Que l'ensemble des actes qui fondent la fonction enseignante :
  - doivent reposer sur un ensemble de savoirs et de savoir-faire :
    - issus à la fois de la pratique enseignante et des théories développées dans le cadre de la recherche en sciences de l'éducation;
    - de nature à la fois disciplinaire, didactique et pédagogique;
  - doivent être encadrés par des normes professionnelles, c'est-à-dire un ensemble de compétences pour lesquelles un certain seuil de maîtrise est considéré comme nécessaire pour exercer la profession :
    - ces compétences doivent inspirer la formation initiale à l'enseignement et le développement professionnel continu du personnel enseignant;
  - ces compétences doivent être mises à jour de façon continue afin de tenir compte de l'évolution de la profession et de la société de même que du développement de la recherche en éducation;
  - exigent de l'enseignant une réflexion sur sa pratique et un développement continu de l'ensemble de ses compétences tout au long de sa carrière;
  - nécessitent l'exercice du jugement professionnel et du sens critique de la part de l'enseignant;
  - exigent la capacité de travailler individuellement, mais aussi collectivement;
  - doivent s'accomplir avec autonomie et responsabilité;
- Que l'enseignement comporte une dimension éthique fondamentale étant donné sa nature de service public et le fait qu'il s'agit d'un métier comportant des interactions humaines. Le jugement moral de l'enseignant s'exerce donc :
  - d'une part, au regard de l'interprétation qu'il fait de son mandat. L'enseignant exerce une fonction d'éducation qui doit s'inspirer des valeurs, de la mission et des finalités attribuées à l'école québécoise;
  - d'autre part, de façon quotidienne, dans ses interactions auprès des élèves et des autres partenaires de l'éducation;
- Que l'enseignant doit établir des relations professionnelles avec les autres acteurs de l'éducation, basées sur la reconnaissance d'une expertise mutuelle et sur un véritable partenariat, en fonction de leurs mandats respectifs;
- Que l'enseignant doit être en mesure de contribuer au développement de l'institution scolaire, en particulier dans son école, mais également à l'échelle de la commission scolaire et du ministère de l'Éducation;
- Que l'enseignant doit être en mesure de participer aux grands débats sociaux qui concernent l'éducation et qui contribuent à définir son mandat auprès des élèves;
- Que l'enseignant doit être en mesure de participer à la définition et à la gestion de toutes les mesures d'encadrement de sa profession, parce qu'il est le mieux placé pour estimer leur pertinence au regard du mandat qui lui est confié et des conditions d'exercice de sa profession.

2 LES ACQUIS DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Depuis les années 60, la profession enseignante a subi de profondes modifications. Depuis le début des années 90 en particulier, elle a évolué relativement rapidement. Plusieurs mesures ont été mises en place afin de favoriser la professionnalisation du personnel enseignant. Dans le présent chapitre, le Conseil rappelle les principaux acquis de la profession enseignante dans l'optique de son évolution vers un certain idéal professionnel.

2.1 L'avènement d'un référentiel de compétences pour l'enseignement

L'élaboration d'un référentiel de compétences pour l'enseignement constitue une mesure majeure en ce qui a trait au développement de la profession enseignante au Québec. En effet, la rationalisation des savoirs et des savoir-faire nécessaires pour l'enseignement ne peut se faire sans la clarification d'une certaine conception de la profession et d'un certain « idéal professionnel ». C'est autour de cet « idéal professionnel » que se tissent les mesures structurantes de la profession, par exemple le dispositif et le contenu de la formation initiale, la certification, la formation continue. L'avènement d'un référentiel de compétences pour l'enseignement est donc au cœur des changements apportés depuis une dizaine d'années à l'organisation de la profession.

2.1.1 La nature du référentiel de compétences

Le référentiel de compétences pour la formation des enseignants, élaboré entre 1992 et 1994 à l'initiative du ministère de l'Éducation, tient compte du caractère professionnel de l'enseignement (MEQ, 1992b et MEQ, 1994). Ce document constitue un pas important pour la profession enseignante parce qu'il situe son évolution à l'intérieur d'un modèle davantage en rapport avec le mouvement de professionnalisation de l'enseignement. Depuis 1994, on constate ainsi la mise en place d'une formation initiale plus « professionnalisante ».

En 2001, l'importance de ce référentiel de compétences se confirme, ce dernier étant remanié complètement afin de tenir compte des nouvelles exigences de la réforme de l'éducation. Ainsi, un nouveau référentiel de compétences pour l'enseignement (MEQ, 2001) précise les orientations qui doivent guider dorénavant l'élaboration des programmes de formation à l'enseignement et la détermination des compétences professionnelles que doivent posséder les étudiants au terme de cette formation. Il s'agit d'un référentiel qui s'applique autant pour les enseignants en devenir que pour les enseignants en exercice (MEQ, 2001, p. 57), étant entendu que le développement d'une compétence se poursuit tout au long d'une carrière.

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, ce nouveau référentiel de compétences reflète une conception plus affirmée de la profession enseignante, celle de l'enseignant professionnel. Deux orientations fondamentales transcendent l'ensemble du référentiel : la formation d'un professionnel enseignant et la formation d'un pédagogue cultivé. Le référentiel de compétences véhicule ainsi plus explicitement encore une conception de la formation d'enseignants comme véritables professionnels. La seconde orientation, la formation d'un pédagogue cultivé, prend racine dans l'une des intentions du plan d'action de 1997, *L'école, tout un programme* (MEQ, 1997d), qui est de rehausser le contenu culturel des curriculums et de favoriser une approche culturelle de l'enseignement.

2.1.2 Les effets du référentiel de compétences

Sur la formation initiale à l'enseignement

La réforme de la formation à l'enseignement de 1992 constitue un point tournant pour la profession enseignante. Concrètement, cette réforme a modifié de façon profonde le dispositif de formation des enseignants au Québec pour tendre vers une formation que l'on peut qualifier de « professionnalisante », c'est-à-dire plus axée sur un modèle professionnel. Il faut souligner alors l'importance que revêt l'avènement d'un référentiel de compétences qui clarifie les connaissances, les habiletés et les attitudes propres à l'exercice de la profession enseignante et ainsi détermine les objectifs de la formation initiale.

Les effets du référentiel de compétences sur le dispositif de formation initiale sont les suivants :

- une formation initiale plus longue (4 années);
- une meilleure reconnaissance de l'importance de la formation pratique (700 heures);
- une formation en concomitance permettant de mieux intégrer la formation théorique à la formation pratique;
- une reconnaissance des facultés des sciences de l'éducation comme maîtres d'œuvre de la formation initiale.

Sur la perméabilité entre établissements scolaires et universités

Dans le cadre de la formation initiale, de nouveaux rapprochements sont créés entre les universités, notamment les facultés des sciences de l'éducation, et le milieu scolaire par le développement de réseaux d'écoles associées[26] de façon particulière avec les universités et destinées à favoriser un partenariat entre les milieux universitaires et scolaires, que ce soit pour l'accueil de stagiaires, la collaboration à la recherche et la formation continue. Ce nouveau partenariat constitue une réponse à l'une des critiques majeures concernant les anciens programmes de formation à l'enseignement, au sujet du partenariat avec les milieux scolaires et de l'importance de la formation pratique. Dans les faits, actuellement, les écoles associées collaborent surtout au regard de l'accueil de stagiaires. Cependant, l'ouverture des écoles et les nouvelles préoccupations plus « pratiques » des universitaires peuvent favoriser le développement de formes de recherches qui rapprochent les enseignants et les chercheurs. Le *Bulletin des écoles associées à l'Université Laval*, par exemple, témoigne de l'établissement de collaborations entre les milieux de pratique et l'université[27].

Sur la certification du personnel enseignant

Autour de 1994, la certification du personnel enseignant s'harmonise avec ces nouvelles orientations. Ainsi, dorénavant, les nouveaux enseignants obtiennent, dès la fin de leurs études, un brevet permanent d'enseignement. Le système probatoire est donc aboli[28], les 700 heures de stage attestant la compétence des nouveaux enseignants, étant entendu que le MEQ s'attend à ce que des mesures favorisant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants soient mises sur pied par les commissions scolaires. Des raisons administratives expliquent la disparition du système de probation. En effet, ce système était devenu fort difficile à gérer à partir des années 80, étant donné le contexte de surplus important de personnel enseignant. Chaque nouvel enseignant étant affecté à de multiples tâches dans différentes écoles et commissions scolaires, l'encadrement de chacun d'eux devenait fort complexe et peu satisfaisant, à la fois pour l'enseignant et pour la direction.

---

[26] L'appellation de ces écoles diffère d'une université à une autre.

[27] *Écho du RÉS.É.A.U. Laval, Bulletin des écoles associées à l'Université Laval*, accessible en ligne sur le site de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval [www.fse.ulaval.ca].

Sur les orientations de la formation continue pour le personnel enseignant

En formation continue, le besoin de renouveau est également reconnu. En 1992, des balises ont été établies, notamment celles qui consistent à recentrer les activités de formation continue sur leur pertinence et leur utilité pratique, à favoriser la participation des enseignants et à tenir compte des besoins de formation liés aux nouvelles réalités psychosociales et psychopédagogiques auxquelles les enseignants doivent faire face (MEQ, 1992a, p. 13). La réforme de l'éducation allait accentuer le besoin de redéfinir les orientations de la formation continue. En 1999, le MEQ faisait connaître les grandes orientations relatives à la formation continue du personnel enseignant (MEQ, 1999). Ces orientations proposent une définition large de la formation continue dont les objectifs sont regroupés autour de trois axes : le développement professionnel, le développement lié aux besoins organisationnels et le développement personnel. Elles proposent également que le personnel enseignant prenne en charge le développement de ses compétences tout au long de sa carrière. Ces orientations sont compatibles avec la nature professionnelle de l'enseignement, avec les exigences de l'école comme communauté d'apprentissage et avec l'esprit de la réforme actuelle de l'éducation.

2.2 La régulation entre l'offre de diplômés et les besoins du marché du travail

L'Entente relative au contingentement à l'admission aux programmes de formation à l'enseignement a permis de mieux réguler l'offre de diplômés en fonction des besoins du marché du travail. Il s'agit d'une mesure importante puisqu'elle a eu un impact sur les conditions d'insertion professionnelle des nouveaux diplômés (Bousquet et Martel, 2001). Cette mesure vise également à éviter de submerger de stagiaires les écoles primaires et secondaires, étant donné l'augmentation du nombre d'heures de stage jusqu'à 700 heures sur 4 années pour chaque étudiant.

Dans les faits, les universités québécoises ont parfois de la difficulté à recruter suffisamment d'étudiants pour atteindre leur quota d'inscription dans certains programmes. Comme le montrent les données extraites d'une étude de la Commission des universités sur les programmes, en 1998, seuls les programmes d'éducation préscolaire et d'enseignement au primaire comptaient suffisamment d'étudiants pour pratiquement atteindre leur quota d'inscription. Les programmes des spécialités de même que les programmes d'enseignement au secondaire sont ceux dont le quota d'inscription semble le plus difficile à atteindre.

Tableau 1
Admission aux différents programmes de formation initiale à l'enseignement et sélection des candidats, selon les ordres d'enseignement ou les domaines de spécialisation, à l'automne 1998

	Demandes d'admission (a)	Nouvelles inscriptions (b)	Rapport demandes/ inscriptions (100 x b/a)	Contingentement annuel (c)	Rapport inscriptions/ contingentement (b/c)
Préscolaire/primaire	7761	1851	23.9	1878	98.6
Secondaire	5943	1341	22.6	1710	78.4
Adaptation scolaire	3006	661	22.0	745	88.7
Spécialités[29]	2956	916	31.0	1243	73.7
Total	19 666	4769	24.3	5576	85.5

Extrait du document suivant : MEQ , 2003, p. 45. (Source : CUP, 1999, p. 45-69.)

---

[28] À tout le moins pour les étudiants issus des programmes de formation à l'enseignement des universités québécoises.

[29] Les programmes dits de spécialité sont ceux qui permettent d'enseigner au primaire et au secondaire (français et anglais, langue seconde; éducation physique; musique; arts plastiques et visuels; art dramatique et danse).

Par ailleurs, le contingentement permet une certaine sélection des candidats. Comme le montre la troisième colonne du tableau précédent, le rapport entre le nombre de demandes d'inscription et le nombre réel d'inscriptions variait entre 22 % et 31 % en 1998. C'est donc moins du tiers des demandes d'inscription en formation des enseignants qui étaient retenues par les universités québécoises.

2.3 Un élargissement des pouvoirs du personnel enseignant : la création de structures de consultation et de participation professionnelle

Depuis la mise en œuvre du projet de loi 180[30] en 1998, le partage des pouvoirs a considérablement changé, notamment entre l'école et la commission scolaire. Dans une optique de décentralisation, on a octroyé plus de pouvoirs aux établissements scolaires, ce qui a eu pour conséquence d'élargir de façon significative les pouvoirs des enseignants sur le plan professionnel.

La participation professionnelle du personnel enseignant est balisée par deux documents officiels. D'une part, la Loi sur l'instruction publique stipule qu'à l'échelle de la commission scolaire et de l'école, la participation des enseignants est nécessaire concernant certains objets et que leur consultation est exigée à propos de certaines décisions. La distinction entre « consultation » et « participation » réside dans le fait que, dans le premier cas, le personnel enseignant est consulté sur un objet élaboré par quelqu'un d'autre, alors que, dans le second, le personnel enseignant participe lui-même à l'élaboration de l'objet en question. D'autre part, l'Entente nationale négociée entre l'État et la partie syndicale stipule que certains objets à caractère professionnel doivent être soumis au personnel enseignant, au moyen de mécanismes de participation qui doivent être définis par les conventions collectives locales[31]. Les objets mentionnés dans les conventions collectives doivent minimalement respecter les exigences de la Loi sur l'instruction publique. Cependant, rien n'empêche une commission scolaire et un syndicat local de favoriser une participation plus large du personnel enseignant, puisque les modes, les objets et les mécanismes de participation sont négociés entre les parties à l'échelle locale.

Selon la Loi sur l'instruction publique, la participation professionnelle du personnel enseignant porte sur les objets suivants.

À l'échelle de l'école :

- Un certain nombre d'enseignants élus siègent au conseil d'établissement; ils n'y sont toutefois pas majoritaires. L'ensemble du personnel de l'école doit cependant constituer la moitié des membres (article 42).
- Les enseignants participent à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation du projet éducatif, avec les autres acteurs de l'école (article 36.1).
- Les enseignants soumettent à l'approbation de la direction d'école (article 96.15) :
  - les programmes d'études locaux;
  - les critères relatifs à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques;
  - les manuels scolaires;
  - les règles de classement des élèves.
- Les enseignants participent à l'élaboration des propositions que la direction d'école doit soumettre au conseil d'établissement (art. 89) sur :
  - les modalités d'application du régime pédagogique;
  - l'orientation générale de l'enrichissement ou de l'adaptation des programmes d'études;
  - l'orientation générale des programmes locaux;
  - le temps alloué à chaque matière;
  - les activités éducatives qui ne sont pas prévues à l'horaire ou qui se déroulent à l'extérieur de l'école;
  - la mise en œuvre des programmes des services complémentaires et particuliers.
- Les enseignants participent à l'élaboration des propositions que la direction d'école doit soumettre au conseil d'établissement (art. 77) sur :
  - l'élaboration du plan de réussite;
  - les règles de conduite et de sécurité des élèves.
- Le personnel doit être consulté par la direction d'école au sujet des besoins en matière de ressources humaines et de perfectionnement (art. 96.20).

Les mécanismes de participation du personnel enseignant sont déterminés par l'assemblée des enseignants de l'école. Il peut s'agir d'un comité de participation formé d'enseignants élus par leurs pairs ou d'un comité dont la forme est déterminée par la convention collective locale.

À l'échelle de la commission scolaire :

- Le personnel enseignant participe au comité consultatif des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.
- Le personnel est consulté par la commission scolaire[32] sur l'application du régime pédagogique, des programmes d'études établis par le ministre et des pro-

---

[30] Le projet de loi 180 est intitulé *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives* (1997, c. 96).

[31] Chapitre 4-0.00 « Modes, objets et mécanismes de participation des enseignantes et des enseignants autres que les objets (et leur mode) négociés et agréés à l'échelle nationale ».

[32] L'article 244 de la Loi sur l'instruction publique stipule que « les fonctions et pouvoirs prévus aux articles 222 à 224, au deuxième alinéa de l'article 231 et aux articles 233 à 240 et 243 sont exercés après consultation des enseignants ».

grammes locaux (art. 222), l'élaboration de certains programmes locaux de spécialités professionnelles (art. 223), les programmes des services particuliers et complémentaires (art. 224), les épreuves de fin de cycle au primaire et de premier cycle au secondaire (art. 231), les règles de passage au secondaire et au second cycle du secondaire (art. 233), les services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et les règles d'intégration dans les classes ordinaires (art. 234 et 235), les services éducatifs dans chaque école (art. 236), le calendrier scolaire (art. 238), les critères d'inscription des élèves (art. 239), l'établissement d'une école à projet particulier (art. 240) et l'évaluation des programmes (art. 243).

Au moins trois mécanismes de participation existent à l'échelle de la commission scolaire. Ils sont créés en vertu de la convention collective locale :

- Le comité consultatif des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.
- Un comité de participation du personnel enseignant, souvent formé de membres nommés par la commission scolaire et par le syndicat local.
- Un comité paritaire de perfectionnement formé de représentants de la commission scolaire et de représentants nommés par le syndicat et ayant pour mandat de gérer les ressources allouées en vertu de l'annexe XI de la convention collective nationale (perfectionnement).

À l'échelle provinciale :

- Trois comités ministériels favorisent la consultation du personnel enseignant, notamment. Il s'agit du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), de la Commission des programmes d'études et du Comité d'évaluation des ressources didactiques[33].
- Le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) a, pour sa part, été créé afin de conseiller le ministre de l'Éducation sur toutes les questions relatives à l'agrément des programmes de formation des enseignants[34]. Dans les faits, le CAPFE recommande ou non au ministre l'agrément des programmes qui lui sont soumis par les universités.
- Un comité paritaire national, formé de représentants du MEQ, de la Fédération des commissions scolaires du Québec et des syndicats nationaux (CSQ, Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec), a le mandat d'élaborer des mesures de résorption et de recyclage dans les secteurs les plus touchés par la réforme de l'éducation, notamment (convention collective nationale, annexe XI).

La participation du personnel enseignant aux décisions concernant l'école et la commission scolaire est donc facilitée par un ensemble de mesures d'encadrement légales. Depuis la mise en œuvre du projet de loi 180 en 1998, l'enseignant n'intervient plus seulement à l'échelle de sa classe. Il assume maintenant un plus grand nombre de responsabilités portant sur des objets qui concernent l'école et la commission scolaire, et il est davantage consulté au sujet de certaines décisions prises, notamment, au Ministère.

2.4 Le développement rapide d'une recherche sur l'enseignement mieux ancrée dans la réalité des milieux scolaires

Le développement rapide de la recherche en éducation, en particulier de celle qui porte sur l'enseignement lui-même, fournit des assises à la professionnalisation de l'enseignement, en permettant la rationalisation des savoirs et des savoir-faire mobilisés dans l'acte d'enseigner et en favorisant le développement d'une expertise enseignante. Le champ très large de ce qu'il est convenu d'appeler la recherche sur « l'effet enseignant » comporte des études de diverses natures qui visent à déterminer les variables permettant d'expliquer l'efficacité de l'enseignement. L'un des courants de recherche dans ce domaine accorde une importance particulière aux pratiques enseignantes pour expliquer l'effet enseignant. Les études de ce courant ont amené les chercheurs à attribuer à ces pratiques un poids important dans la réussite des élèves.

Ces recherches nous apprennent que tous les enseignants n'ont pas le même effet sur l'apprentissage des élèves. Dans des contextes similaires et toutes choses étant égales par ailleurs, certains enseignants favoriseraient davantage cet apprentissage. Ce n'est que depuis les années 70 que l'on reconnaît vraiment l'importance d'étudier les pratiques enseignantes afin d'améliorer l'apprentissage des élèves (Gauthier, 2003a). Avant cela, on a beaucoup étudié la question de l'origine socioéconomique des élèves, par exemple, ou encore celle des programmes d'études et de leurs liens avec la réussite des élèves, mais le potentiel de l'enseignement lui-même dans leur apprentissage a été moins exploité.

La recherche sur les pratiques enseignantes s'est donc beaucoup développée depuis une quarantaine d'années et a favorisé la reconnaissance de l'existence d'une base de connaissances en enseignement (*knowledge base for*

---

[33] Voir l'annexe 9 pour connaître la mission et la composition des comités et de la commission du ministre de l'Éducation.

[34] Voir l'annexe 9 pour connaître la mission et la composition des comités et de la commission du ministre de l'Éducation.

teaching). Cette base de connaissances constitue un répertoire de pratiques[35] documentées et reconnues comme efficaces par la recherche. L'ouvrage de Gauthier (1997), par exemple, rapporte les résultats de nombreuses recherches sur les pratiques enseignantes reconnues efficaces. Une version moins théorique de cet ouvrage (Gauthier et autres, 2003b), parue quelques années plus tard, permet aux enseignants d'avoir accès aux résultats récents de la recherche sur toutes sortes de sujets : gestion de la matière, gestion de la classe, gestion du transfert des apprentissages, etc. Cependant, les résultats exposés ne doivent pas – et les auteurs sont clairs sur ce point – être utilisés comme des recettes, mais plutôt comme un répertoire de stratégies permettant à l'enseignant de réfléchir et d'analyser sa pratique.

L'importance d'une base de connaissances est considérable pour la professionnalisation de l'enseignement, puisque l'un des critères auxquels doit satisfaire une profession est d'être fondée sur un corpus de savoirs rationalisés. Sans ce corpus de savoirs, l'efficacité des pratiques d'un enseignant ne peut se justifier que sur la base de son propre savoir, de sa propre expérience, de son « senti » à la limite et, dans ce domaine, il est fort difficile de revendiquer une quelconque autorité en la matière. Il faut cependant être attentif au piège de « l'enseignant modèle » et éviter de croire qu'il existe des pratiques idéales auxquelles les enseignants doivent s'astreindre. On doit tenir compte, d'une part, de la complexité des situations pédagogiques et, d'autre part, du fait que les enseignants n'appliquent pas des méthodes, mais se les approprient et les intègrent à leur propre pratique. En ce sens, toutes les situations pédagogiques sont singulières et aucun enseignant n'a exactement la même pratique. Par ailleurs, il n'est pas non plus certain qu'une pratique enseignante efficace dans un contexte le soit dans toutes les disciplines, pour toutes les classes, peu importe leurs caractéristiques. Une base de connaissances en enseignement constituerait ainsi davantage une sorte de guide d'action. Selon Attali et Bressoux :

> *À ceux qui seraient tentés de formuler des injonctions sur des bases scientifiques, il faut rappeler que les connaissances actuellement disponibles ne permettent pas de dégager le modèle du « bon enseignant », même si certaines dimensions assez fortes apparaissent. […] Mais […] il faut également combattre l'opinion qui voudrait que l'enseignement n'est affaire que de talent ou bien d'expérience (on est « fait » ou pas pour ce métier; c'est en forgeant qu'on devient forgeron).*
>
> (Attali et Bressoux, 2002, p. 79.)

On peut ainsi tenter de maximiser l'influence des pratiques enseignantes, étant entendu que des risques de dérives sont possibles si l'on ne tient pas compte de l'autonomie professionnelle des enseignants, de la pluralité des contextes et des clientèles scolaires ainsi que de la singularité des interactions pédagogiques. On comprend ici que tout le champ du développement professionnel du personnel enseignant est interpellé par la recherche sur l'enseignement. Plusieurs chercheurs réclament d'ailleurs une augmentation des fonds pour la recherche sur les pratiques enseignantes, arguant que ces dernières sont encore, malgré tout, fort mal documentées (Lenoir, 2003; Bru, 2002; Attali et Bressoux, 2002).

Conclusion

Depuis 1992, de nombreuses modifications ont été apportées aux grandes mesures d'encadrement de la profession enseignante, dans une perspective de professionnalisation. Malgré cela, le Conseil constate que l'émergence d'une nouvelle professionnalité met du temps à se déployer.

Dans un avis publié en 1984, le Conseil reconnaissait que la pratique quotidienne de l'enseignement n'est pas forcément en concordance avec cette nouvelle définition de l'acte d'enseigner, envisagé comme un acte professionnel à part entière. Aujourd'hui, le Conseil reconnaît que de nombreuses mesures structurantes ont contribué à favoriser le développement de la profession enseignante. Cependant, l'exercice quotidien de l'enseignement ne traduit pas toujours parfaitement le discours sur la profession enseignante. C'est également l'avis de nombreux acteurs du milieu qu'il a consultés. Certains chercheurs dans le domaine des sciences de l'éducation constatent aussi une stagnation du processus de professionnalisation. Perrenoud, par exemple, affirme que :

> *La professionnalisation ne gagne pas de terrain, on assiste au contraire, grâce à une culture managériale de l'évaluation, à la crise des finances publiques aussi bien qu'aux ambivalences des acteurs, à un risque de bureaucratisation accrue des systèmes éducatifs, de développement du travail prescrit et de prolétarisation des enseignants.*
>
> ([illegible]enoud, 2001, p. 198.)

L'une des hypothèses permettant d'expliquer cet écart entre le discours sur la professionnalisation et le vécu des enseignants sur le terrain résiderait dans le rôle qui a été traditionnellement attribué aux enseignants :

---

[35] Bressoux (1994) suggère d'assimiler la *pratique enseignante* à une activité, ce qui permettrait de regrouper le comportement observable (composante motrice et verbale) et l'activité cognitive qui s'y rapporte (processus activés par l'agent qui fait l'activité).

> *[…] les enseignants ont toujours été un corps d'exécutants qui n'a jamais en tant que tel participé à la sélection de la culture scolaire et à la définition des savoirs nécessaires à la formation des élèves.*
> (Tardif et Lessard, 1999, p. 77.)

Par ailleurs, le Conseil constate, dans un avis antérieur portant sur l'ordre collégial, que la participation du personnel enseignant aux débats sur sa propre profession est relativement faible :

> *De tous les professionnels, les enseignantes et les enseignants de tous les ordres d'enseignement semblent d'ailleurs ceux qui éprouvent le plus de difficulté à parler de leur profession, au-delà des pratiques quotidiennes qu'elle suppose.*
> (CSE, 1997b, p. 45.)

À la suite de ses récentes consultations, le Conseil note l'existence d'un consensus sur la reconnaissance de la nature professionnelle de l'enseignement. En effet, les associations professionnelles d'enseignants estiment que l'enseignement a évolué vers une plus grande professionnalisation. Les enseignants consultés revendiquent également une plus grande autonomie professionnelle en vertu du fait qu'ils se reconnaissent comme des professionnels. Le Conseil constate toutefois qu'il est difficile de dégager du discours enseignant le raisonnement qui préside à ce constat. La question de savoir en quoi et pourquoi l'enseignement est une profession reste assez peu traitée dans le discours des associations enseignantes. Du reste, il faut préciser que le Conseil n'a pas interrogé les organismes spécifiquement sur cette question, mais davantage sur l'évolution de la profession et les conséquences de cette évolution.

Le Conseil arrive à un constat similaire dans son analyse du discours des équipes enseignantes consultées. Interrogés sur l'avenir de leur profession et sur son développement, les enseignants mettent beaucoup en question les écueils qui guettent l'exercice de la profession, mais davantage du point de vue des facteurs extérieurs à cette dernière que de celui des forces et des faiblesses qui lui sont inhérentes. Sauf dans quelques-uns des groupes rencontrés, les propos des enseignants au sujet de la profession elle-même sont assez campés, polarisés entre un certain espoir et le désenchantement. Souvent, les enseignants ont parlé de leur avenir dans la profession et non de l'avenir de celle-ci. Dans quelques groupes émerge cependant une conviction quant à la nécessité du développement professionnel et un engagement à prendre part, depuis le milieu, à son actualisation. Le Conseil constate, du moins en ce qui concerne ceux qu'il a joints dans le cadre de ses consultations, que le discours des enseignantes et des enseignants est plus développé et mieux articulé lorsqu'il est question de l'exercice de la profession que lorsqu'il s'agit de la nature de cette dernière.

Le Conseil estime donc que le mouvement de professionnalisation, s'il est bien ancré dans les discours sur la profession, semble tarder à rejoindre les acteurs dans leur pratique quotidienne et qu'il reste encore un chemin important à parcourir.

3 UN MALAISE PERSISTANT : DES PROFESSIONNELS EN MAL DE RECONNAISSANCE

Dans sa demande, le ministre de l'Éducation met en évidence l'importance de valoriser la profession enseignante. En effet, il invite le Conseil à mettre « en relief la vision globale de cette profession dans une perspective de renouvellement, de professionnalisation et surtout de valorisation de celle-ci » (extrait de la lettre du ministre de l'Éducation[56]).

À la suite des consultations qu'il a menées, le Conseil constate que la valorisation de la profession enseignante est au cœur des préoccupations des acteurs du milieu et qu'elle est une dimension importante du débat sur la professionnalisation. De nombreux organismes consultés ont plaidé pour une valorisation de la profession enseignante, témoignant ainsi d'un sentiment de manque ou de perte de reconnaissance chez beaucoup d'enseignantes et d'enseignants.

La profession enseignante est-elle valorisée? Cette question en apparence simple est pourtant fort complexe. Comme le souligne Renald Legendre dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation* (édition 2000), la valorisation, du point de vue de l'étymologie, vient de « valeur ». Historiquement, le terme a subi plusieurs évolutions au fil des décennies. « Valeur » est un terme lié autant à l'économie qu'à la philosophie et qui qualifie ce qui est bon, souhaitable, ce qui se situe dans la norme, dans les règles de conduite et de pensée universellement reconnues comme valables. On parle donc de valeurs morales, religieuses, éthiques et sociales, de valeurs liées à des croyances, à des opinions, à des attitudes, etc., mais aussi de valeurs marchandes et économiques pour qualifier « ce qui a du prix ». Le terme « valorisation » comporte ainsi de nombreuses acceptions. Selon le sens commun, il s'agit de ce à quoi on accorde une certaine considération[57] : la valorisation est « le fait de conférer une valeur plus grande à quelque chose ou quelqu'un ». Valoriser une profession, c'est donc à la fois reconnaître l'importance de son rôle dans la société (reconnaissance sociale), reconnaître la complexité de son exercice et donc l'expertise que cela nécessite (reconnaissance professionnelle) et, en conséquence, reconnaître le prix à payer pour ce service public.

---

[56] Cette lettre est reproduite à l'annexe 1.

[57] Considération : estime que l'on porte à quelqu'un (*Le petit Robert*, version électronique).
Estime : sentiment favorable né de la bonne opinion qu'on a du mérite, de la valeur de quelqu'un (*Le petit Robert*, version électronique).

Bien qu'elle soit souvent sujet de discussion, il est très difficile de mesurer la valorisation de la profession enseignante aux yeux de la population. À moins de s'en tenir à l'évolution des conditions de travail des enseignants, un aspect limité de la reconnaissance sociale, on constate que peu de données existent à ce sujet. De fait, la reconnaissance sociale est intangible et fort difficile à cerner. Pourtant, le manque de considération sociale du personnel enseignant fait partie d'un discours largement répandu (Lessard et Tardif, 1996).

Les facteurs explicatifs de cette soi-disant situation de « désenchantement général » ne sont cependant pas basés sur des données objectives, puisque l'image d'une profession repose sur des perceptions. Autrement dit, qu'est-ce qui permet à de nombreux observateurs de considérer que le personnel enseignant est peu reconnu ou d'affirmer que la profession a actuellement besoin d'être revalorisée et qu'il faut améliorer son statut auprès du public et des parents?

Le Conseil a consulté un certain nombre de sondages sur la question afin de tenter de cerner la perception de la société québécoise à l'égard du personnel enseignant.

Ces sondages doivent toutefois être traités avec prudence. En effet, ils peuvent être peu fiables, par exemple lorsqu'ils sont effectués pendant ou après une période de grève ou de moyens de pression; ils n'éclairent habituellement qu'un aspect de la question; leur mesure repose sur des termes souvent équivoques pour la population sondée (la satisfaction, la confiance, etc.) et leurs résultats peuvent même être quelquefois contradictoires.

Tenant compte de ces restrictions, le Conseil a tout de même consulté certains sondages[38] qui visaient à mesurer, ces dernières années, le taux de satisfaction de la population à l'égard de l'éducation et, dans le cas qui nous occupe, de la profession enseignante.

3.1 L'enseignement, une profession qui fait plutôt bonne figure

Malgré le caractère non homogène des sondages consultés[39], on peut constater qu'une tendance se dessine assez nettement : la profession enseignante ne semble pas être dénigrée.

3.1.1 La confiance dans le personnel enseignant

Cinq sondages, effectués en 1994, en 1997, en 2000, en 2002 et en 2004 (tableau 2), ont permis de tracer un portrait de la confiance liée à la profession enseignante par rapport à d'autres professions. À la question « Faites-vous confiance aux professions suivantes? », les taux de réponse sont les suivants pour les dix professions les mieux classées :

Tableau 2
Taux de confiance à l'égard de certaines professions

	1994	1997	2000	2002	2004
Pompiers	—	98	98	98	98
Facteurs	—	96	96	—	—
Infirmiers/infirmières	—	—	95	96	97
Fermiers	—	97	93	94	92
Hommes/femmes au foyer	—	—	92	—	—
Médecins	81	88	88	92	93
Scientifiques	92	91	87	—	—
Enseignants	76	84	87	92	94
Travailleurs autonomes	—	—	86	—	—
Secrétaires	—	97	86	—	—
Source :	Léger Marketing (1994, 1997, 2000) « Sondages omnibus » dans Proulx, J.-P. et J.-M. Cyr (2003).			Léger Marketing (2002, 2004) « La perception des Canadiens à l'égard de certaines professions » dans Proulx, J.-P. et J.-M. Cyr (2003).	

---

[38] Nous avons consulté une banque informatisée de données qui regroupe quelque 500 sondages et enquêtes d'opinion. Voir Jean-Pierre Proulx et Jean-Marc Cyr (2003). *Opinéduq*. Montréal : LABRIPROF Université de Montréal [banque de données sur CD-Rom].

[39] Pour une explication exhaustive de la méthodologie qui a permis de réunir ces sondages, voir Jean-Pierre Proulx (2000).

On remarque, dans ces sondages, que le taux de confiance à l'égard de la profession enseignante augmente constamment. D'autres sondages confirment cette confiance des Québécois envers les enseignants. Ainsi, 85 % des répondants à une enquête[40], menée cette fois-ci uniquement auprès de parents, affirment faire entièrement ou assez confiance aux professeurs de leurs enfants.

Un autre sondage[41] place les enseignants au quatrième rang parmi plusieurs professions en ce qui concerne le taux de confiance, juste après les pharmaciens, les médecins et les pilotes d'avion. Enfin, un sondage effectué en 2002 pour le MEQ[42], après une campagne de valorisation de la réussite scolaire, montre que, sur une échelle de 1 à 10 (10 correspondant à « j'ai totalement confiance »), les enseignants obtiennent le score de 7,2, ce qui les place au deuxième rang parmi les personnes ou les institutions proposées aux répondants, soit bien avant les commissions scolaires, les responsables du MEQ ou ceux du gouvernement. Bref, le degré de confiance de la population envers les enseignants apparaît relativement élevé.

Enfin, des sondages plus récents vont dans le même sens que les précédents. Dans le tableau 3, on constate qu'en 2003, les Canadiens faisaient généralement confiance au personnel enseignant.

Tableau 3
Pourcentage des Canadiens qui font confiance au personnel enseignant

	2003
Québec	92
Prairies	91
Alberta	88
Ontario	87
Provinces atlantiques	86
Colombie-Britannique	82
Total	88

Source : Presse canadienne/Léger Marketing (2003). La perception des Canadiens à l'égard de certaines professions. Rapport. Montréal : Léger Marketing, p. 2.

Une enquête similaire effectuée l'année suivante révèle encore que 88 % des Canadiens interrogés font confiance au personnel enseignant[43].

3.1.2 La perception de la compétence des enseignants

Il est ainsi intéressant d'examiner la perception de la compétence des enseignants dans la population. Là encore, on remarque une performance relativement bonne de la part du personnel enseignant. Par exemple, en 1989, dans une étude auprès de la clientèle de la Commission des écoles catholiques de Montréal, on demandait d'évaluer la compétence de différentes catégories de personnel. Les enseignants y étaient considérés par 87 % des parents répondants comme assez ou très compétents, devançant légèrement le personnel de direction[44]. En 1999, d'après un sondage fait auprès d'une population plus large, 75 % considéraient que la plupart des enseignants des écoles primaires et secondaires étaient compétents[45]. On dispose également d'un sondage effectué en 2000, à l'occasion du Sommet du Québec et de la jeunesse, où les jeunes se déclaraient assez ou très satisfaits de la compétence des professeurs du système scolaire québécois dans une proportion de 74 %[46]. On remarquera que la perception des parents est toujours plus positive que celle de la population en général et des étudiants, traditionnellement plus critiques. Ce phénomène est courant dans les sondages, où les parents sont très souvent les plus satisfaits du système éducatif comparativement à la population en général.

3.1.3 L'influence des enseignants sur le succès des élèves

Si l'on se fie à l'étude déjà citée qui a été préparée à la suite d'une campagne de valorisation de l'éducation, la compétence des enseignants serait considérée comme un élément très important de satisfaction par 83 % de la population[47]. En fait, les enseignants sont perçus comme ayant un rôle très important à jouer dans le cheminement scolaire des jeunes et plus des trois quarts des répondants de cette enquête sont d'avis qu'« ils prennent à cœur la réussite de leurs élèves ».

---

[40] Léger & Léger/*Journal de Montréal* (1997) « Tendances Léger & Léger/*Journal de Montréal* » dans Proulx, J.-P. et J.-M. Cyr (2003).

[41] Ipsos-Reid/*Reader's Digest* (2002) « So, Whom Do We Trust » dans Proulx, J.-P. et J.-M. Cyr (2003).

[42] Impact Recherche/ministère de l'Éducation (2002) « Suivi des perceptions de l'éducation au Québec à la suite de la campagne de valorisation de la réussite scolaire » dans Proulx, J.-P. et J.-M. Cyr (2003).

[43] Presse canadienne/*Léger Marketing (2004). La perception des Canadiens à l'égard de certaines professions. Rapport.* Montréal : Léger Marketing, p. 2.

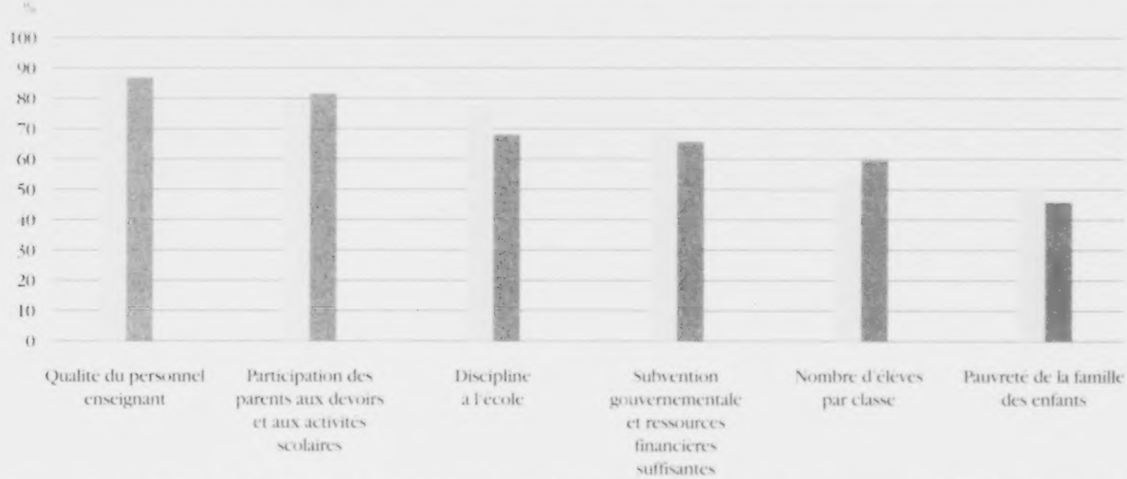
[44] IQOP/Commission des écoles catholiques de Montréal (1989) « Étude auprès de la clientèle de la CECM. Évaluation de la satisfaction » dans Proulx, J.-P. et J.-M. Cyr (2003).

[45] Ad hoc recherche/*Les Affaires* (1999) « Omnibus Ad hoc recherche – mars 1999 – L'éducation aux niveaux primaire et secondaire » dans Proulx, J.-P. et J.-M. Cyr (2003).

[46] Som/*La Presse* (2000) « *La Presse* – Sommet de la jeunesse » dans Proulx, J.-P. et J.-M. Cyr (2003).

[47] Impact Recherche/ministère de l'Éducation (2002) « Suivi des perceptions de l'éducation au Québec à la suite de la campagne de valorisation de la réussite scolaire » dans Proulx, J.-P. et J.-M. Cyr (2003).

Tableau 4
Perception des éléments ayant une grande influence sur le succès ou l'échec scolaire des enfants, Québec, Canada, 2001



Source : Vector Research + Development inc./Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2001) dans Proulx, J.-P. et J.-M. Cyr (2003).

Dans le même ordre d'idées, un sondage national sur l'éducation (tableau 4) comprenait une question portant sur l'effet de la qualité du personnel[48] sur le succès ou l'échec scolaire des enfants. À cet égard, 88 % des Québécois et 86 % des Canadiens ont répondu qu'elle avait une grande influence, ce facteur étant le plus considéré parmi les autres thèmes proposés.

3.1.4 L'attrait de la profession

Un autre indice permettant de mieux cerner la valorisation du personnel enseignant est celui de l'attrait de la profession. Un sondage effectué en 1998 est apparu particulièrement significatif à ce sujet. À la question « Vous-même, si on vous offrait un poste d'enseignant, vous seriez… », 63 % des sondés ont répondu qu'ils seraient plutôt ou très enthousiastes. Par ailleurs, 90 % se montreraient même assez ou très enthousiastes si leur propre enfant leur annonçait qu'il voulait devenir enseignant[49].

Finalement, même si l'on établit une distinction entre les sondages effectués auprès de la population en général et ceux faits auprès des « usagers » des services éducatifs, soit les parents ou les élèves, le taux de satisfaction demeure élevé. Les parents sont généralement plus satisfaits et on peut supposer qu'ils ont une connaissance directe plus grande du système scolaire que la population en général. Or, paradoxalement, la perception des enseignantes et des enseignants eux-mêmes est qu'ils ne sont pas reconnus à leur juste valeur.

3.2 Les enseignantes et les enseignants, des professionnels qui se sentent peu reconnus

Déjà, en 1984, le Conseil supérieur de l'éducation a noté l'image plutôt négative qu'entretiennent les enseignants à l'égard de leur propre profession (CSE, 1984, p. 201). Il faut rappeler qu'une période houleuse dans les relations patronales-syndicales autour de 1982 a eu pour effet de démobiliser fortement le personnel enseignant et qu'au moment de l'élaboration de l'avis du Conseil, en 1984, force était de constater que le cœur n'était pas à la fête. Aussi le rapport *Faire l'école aujourd'hui* (CEQ-CECS, 1988) a-t-il mis en évidence l'insatisfaction relativement grande du personnel enseignant. Une étude du Conseil a pris acte des conclusions du rapport de la CEQ et en déduisait que :

> *[…] les sources d'insatisfaction seraient principalement la non-reconnaissance sociale de la profession, le peu de considération dont le personnel enseignant serait l'objet dans son milieu, la lourdeur de la tâche, les modalités d'implantation des nouveaux programmes et le climat général de l'école.*
> (CSE, 1991, p. 111.)

---

[48] Il est cependant difficile ici de savoir exactement ce que l'on entend par « qualité du personnel enseignant ». S'agit-il de sa compétence, de sa formation, etc.?

[49] CROP/Centrale de l'enseignement du Québec (1998) « Perception des enseignants » dans Proulx, J.-P. et J.-M. Cyr (2003).

Tableau 5
Satisfaction à l'égard de certains aspects du travail (%)

	ASPECTS DU TRAVAIL	N	Très satisfait ou satisfaite	Satisfait ou satisfaite	Insatisfait ou insatisfaite	Très insatisfait ou insatisfaite
PRIMAIRE	Salaire	377	11,1	56,8	25,7	6,4
	Autonomie	378	34,7	54,8	9,5	1,1
	Reconnaissance sociale	372	8,6	35,5	40,9	15,1
	Possibilités de promotion	368	1,4	49,2	37,2	12,2
	Diversification des tâches	374	4,0	39,8	46,8	9,4
	Estime reçue	376	17,3	48,9	28,2	5,6
SECONDAIRE	Salaire	384	9,1	55,7	29,4	5,7
	Autonomie	383	33,4	53,8	11,0	1,8
	Reconnaissance sociale	380	5,8	30,0	42,1	22,1
	Possibilités de promotion	369	3,3	42,5	38,8	15,4
	Diversification des tâches	381	6,0	37,3	47,2	9,4
	Estime reçue	380	13,4	44,2	33,9	8,4

Source : CSE, 1991, p. 112.

Devant un constat d'insatisfaction généralisée à l'égard de l'enseignement, le Conseil, en 1991, a voulu faire lui-même enquête. Sur certains aspects de la profession liés à la reconnaissance sociale et à la satisfaction au travail, il est arrivé aux résultats donnés au tableau 5.

À l'analyse du tableau précédent, on remarque que la reconnaissance sociale est l'une des grandes sources d'insatisfaction pour les enseignants interrogés : 64,2 % des enseignants du secondaire et 56,0 % de ceux du primaire se disent insatisfaits ou très insatisfaits de la reconnaissance de la société à leur égard. Le manque de diversification des tâches et les possibilités de promotion sont également des aspects du travail qui sont sources d'une importante insatisfaction pour les enseignants interrogés.

De plus, l'enquête du Conseil révèle que, pour quelque 16 % des enseignants du primaire et du secondaire, l'absence de valorisation sociale serait la raison pour laquelle ils ne choisiraient pas de nouveau la profession (CSE, 1991, p. 123).

Ainsi, le Conseil conclut que « la valeur accordée à la profession dans la société et les possibilités de mobilité verticale et horizontale (…) génèrent plus d'insatisfaction que de satisfaction » (CSE, 1991, p. 114). Cette insatisfaction semble varier selon plusieurs caractéristiques (statut permanent ou non de l'enseignant, milieu de travail, scolarité des répondants, etc.). Toutefois, les données recueillies ne permettent pas d'affirmer de façon catégorique que le manque de valorisation de la profession enseignante est perçu d'une façon particulière par un sous-groupe d'enseignants.

Au début de la décennie de 1990, la CEQ cherche à documenter davantage la situation par des enquêtes sur le vécu scolaire des enseignants. À son tour, la Centrale constate l'existence d'un véritable malaise lié à un manque de considération à l'égard du corps enseignant. En fait, la valeur accordée à la profession dans la société est considérée comme la première source d'insatisfaction (sur un total de quinze) par 78,3 % des enseignants interrogés (CEQ, 1991a, p. 43).

La faible participation aux décisions et la dévalorisation sociale de la profession sont même mentionnées par la CEQ comme faisant partie des causes principales de l'épuisement professionnel. Il est clair, pour le syndicat, que le personnel enseignant porte toujours les « stigmates de 1982 », qu'il vit un malaise profond et que la profession est dévalorisée socialement (CEQ, 1991a, p. 6). La centrale syndicale met alors en évidence, en analysant les facteurs favorisant la réussite scolaire des élèves, que le partage du leadership pédagogique et l'implication des enseignants dans l'organisation sont des éléments importants de leur reconnaissance professionnelle : « Notre participation à l'établissement d'orientations communes et aux décisions qui concernent l'éducation est essentielle à notre motivation et à la valorisation de notre travail » (CEQ, 1991b, p. 50). En 1992, la non-reconnaissance de la part des acteurs internes du milieu scolaire, principalement des directions d'école, et de l'opinion publique en général semble source non seulement d'insatisfaction, mais également de « souffrance et d'usure mentale » (CEQ, 1992, p. 13).

D'autres analyses convergent vers un constat similaire. Lessard et Tardif, par exemple, ont analysé le discours de plus d'une centaine d'enseignants. Leurs travaux montrent que ceux-ci éprouvent un sentiment de perte de statut et de considération et que ce sentiment trouve sa source dans leur vécu, dans leurs expériences avec des parents, dans leurs contacts de tous les jours :

> *En dehors de l'école, certains enseignants n'osent plus mentionner leur titre. Ils sentent une agressivité à leur endroit ou du mépris. L'opinion publique les tient pour des gens grassement payés et qui ne travaillent pas très fort. La relation de confiance entre les enseignants et les parents est rompue. Les enseignants sont obligés de se justifier. Leur rôle ne va plus de soi. De nos jours, les parents sont plus actifs dans l'école. Ils revendiquent plus et sont critiques par rapport au travail des enseignants. Depuis le décret de 1982, ils sont cependant plus coopératifs, du moins dans certains milieux. Pour les enseignants, les initiatives gouvernementales sont à l'origine de ces changements. La population et les parents ont subi une campagne de désinformation. Les grèves n'ont pas aidé, surtout celle de 1982. De façon générale, la société accorde moins d'importance à l'éducation. Les enseignants doivent se replier sur leurs acquis et ne pas exprimer trop de revendications.*
>
> (Lessard et Tardif, 1996, p. 268-269.)

Pour les enseignants, l'école, la famille et la société ont profondément changé. D'une part, dans les milieux difficiles où l'éducation est peu valorisée, ils ne se sentent plus comme des « alliés naturels »; ils ont l'impression de lutter contre la famille et le milieu social de l'enfant. D'autre part, dans les milieux socioéconomiques plus favorisés, les parents ont des attentes très grandes et se montrent fort critiques à l'égard du travail des enseignants (Lessard et Tardif, 1996, p. 269).

En fait, les enseignants souffrent d'un sentiment de manque de prestige, d'autorité et de crédibilité – c'est du moins ce qu'ils expriment – et une distance culturelle et sociale se serait creusée entre eux et les enfants de même que les parents. De plus, ils se sentent sur la défensive devant l'État, estimant être victimes de préjugés également. Lessard et Tardif concluent :

> *L'image globale qui se dégage du discours enseignant est celle d'une profession qui connaît une chute sociale, dont les parts sur le marché social du prestige et de la considération sont nettement à la baisse, voire au plus bas. Il y aurait non seulement perte de statut, mais aussi critiques et jugements sévères.*
>
> (Lessard et Tardif, 1996, p. 271.)

À la lumière de ces analyses, le Conseil constate que les enseignants sont sensibles à une image de leur profession qui serait, selon eux, négative et qu'ils considèrent les attentes du public et des parents comme à la fois réductrices et démesurées. C'est comme si les enseignants trouvaient la population trop critique à leur endroit et qu'en même temps la complexité de leur tâche n'était pas reconnue.

3.3 De nombreuses hypothèses possibles au sujet de la perception d'un manque de reconnaissance par le personnel enseignant

Comment expliquer l'écart entre la perception positive de la société québécoise envers le personnel enseignant et le sentiment de non-reconnaissance éprouvé par ce dernier? Le Conseil est d'avis que de nombreuses hypothèses d'explication sont possibles. Les organismes consultés ont mentionné, notamment, les suivantes :

- Le manque de valorisation du personnel enseignant est lié au peu d'importance accordé à l'éducation en général.
- Le personnel enseignant a l'impression d'exercer peu d'influence sur les mesures d'encadrement de l'exercice de sa profession.
- Les perspectives de carrière limitées, l'uniformité des trajectoires professionnelles et le manque de ressourcement professionnel accessible sont la source du sentiment de dévalorisation du personnel enseignant.
- Une « approche-client » en matière d'éducation met l'accent uniquement sur les résultats scolaires et non sur le processus d'éducation lui-même, dévalorisant ainsi le travail des enseignants.
- Les médias, en général, contribuent à diffuser une image dévalorisante du personnel enseignant.
- La complexité de la tâche des enseignants n'est pas reconnue, ce qui contribue à donner l'image d'un métier facile, exigeant peu de compétences et donc grassement payé.
- Globalement, un écart moins important existe entre la scolarité des parents et celle des enseignants, ce qui contribue à réduire le prestige de ces derniers.
- Les conditions de travail, particulièrement en ce qui concerne le salaire, ne sont pas de nature à valoriser la profession.
- L'inexistence d'un code d'éthique et la faiblesse des mécanismes de gestion des plaintes contribuent à l'entretien d'un manque de confiance de la part du public en général.
- L'obligation syndicale de défendre les intérêts des membres, quoique légitime du point de vue des relations de travail, mine la crédibilité des syndicats d'enseignants lorsqu'il s'agit de questions professionnelles.

Le Conseil n'est pas en mesure d'évaluer avec précision la valeur de toutes ces hypothèses, mais il prend acte de leur existence et de leurs conséquences possibles sur le statut de la profession enseignante.

Par ailleurs, le Conseil formule une autre hypothèse liée à la question des relations de travail dans le secteur de l'éducation. À son avis, il y a polarisation du discours public autour d'un rapport de force entre l'employeur et les employés, et la nature de ce rapport de force (lié aux relations de travail) peut amener une perception de dénigrement chez le personnel enseignant. Cette hypothèse est fondée sur deux constats. D'une part, le principal porte-parole du personnel enseignant sur la place publique est la partie syndicale, qui assume à la fois un rôle lié aux relations de travail et un rôle axé sur la promotion des aspects professionnels de l'enseignement. D'autre part, la partie patronale (l'État) est à la fois l'employeur et l'organisme qui gère le système éducatif et la profession enseignante elle-même. Le Conseil estime que ces deux rôles peuvent se révéler contradictoires du fait que l'État constitue à la fois le patron des enseignants et le gestionnaire de la profession.

Le Conseil considère que le rapport lié aux relations de travail, tout à fait légitime par ailleurs, n'est peut-être pas de nature à favoriser un sentiment de valorisation professionnelle chez le personnel enseignant, car il place les principaux acteurs au centre d'un conflit d'allégeance. En effet, comment l'État pourrait-il valoriser la profession enseignante à sa juste valeur et, en contrepartie, refuser d'augmenter la rémunération du personnel enseignant à la mesure de sa considération? Comment la partie syndicale pourrait-elle reconnaître la présence d'un certain nombre d'enseignantes et d'enseignants incompétents ou la nécessité d'un assouplissement des conventions collectives sans abdiquer une partie du pouvoir qui lui est nécessaire à l'intérieur de ses fonctions de revendication? Le cadre des relations de travail n'est pas une situation où tous les partenaires sont gagnants, comme dans le partenariat, mais plutôt une situation de négociation où chacune des parties tente d'obtenir le maximum de bénéfices. Cela est légitime dans la négociation des conditions de travail du personnel enseignant, mais cela pose des problèmes difficiles à résoudre lorsqu'il est question des aspects proprement professionnels de l'enseignement.

Conclusion

Selon les sondages consultés, la société québécoise a confiance dans le personnel enseignant. Elle considère que les enseignants exercent une grande influence sur l'apprentissage des élèves. Cependant, les enseignants ne se sentent pas reconnus à leur juste valeur; ils se sentent dévalorisés par la société et ont peu l'impression de participer aux décisions concernant l'éducation. Globalement, ils se sentent sévèrement jugés et critiqués.

Le Conseil est d'avis qu'il importe de travailler en priorité aux aspects susceptibles de favoriser la valorisation intrinsèque du personnel enseignant, c'est-à-dire une valorisation provenant de l'intérieur même de la profession enseignante. C'est la raison pour laquelle le Conseil privilégie, dans les orientations et les axes de développement qu'il présente, une approche visant l'*empowerment*[50] du personnel enseignant, en privilégiant les actions qui peuvent redonner un pouvoir d'agir aux acteurs scolaires dans l'exercice de leur fonction. Selon Brassard et Lessard :

> *L'idée d'empowerment repose sur la conviction que l'autonomie la plus grande possible accordée aux unités organisationnelles ainsi qu'aux groupes et aux individus soit un moyen de les rendre efficaces. Elle les rend capables d'affronter une situation de diversité, de complexité et de continuel changement, et les incite à agir pour le mieux.*
> (Brassard et Lessard, 1998, p. 78.)

C'est donc dans une perspective d'autonomie et de responsabilisation professionnelle que le Conseil estime qu'il importe de favoriser le développement de la profession enseignante.

Dans la partie I, le Conseil a fait le point sur l'état de la profession enseignante. Il rappelle d'abord que l'enseignement est une fonction éminemment sociale qui, à la fois, agit sur la société et en subit les mutations. C'est aussi par un mandat déterminé démocratiquement que s'exerce la fonction enseignante. Ainsi, l'éducation étant un bien public, la profession enseignante comporte une dimension éthique fondamentale au regard du respect du mandat qui lui est confié par la société québécoise. Une telle affirmation ne renie cependant pas l'autonomie professionnelle fondamentale dont doivent bénéficier les enseignants pour remplir leur mandat. Les conditions de ce mandat demeurent de l'ordre des finalités et des grandes mesures d'encadrement, le personnel enseignant lui-même étant appelé à participer à leur définition. Ces finalités et ces mesures d'encadrement doivent constituer des balises à l'intérieur desquelles s'exerce la fonction enseignante. C'est donc à une interprétation, à une traduction et à une opérationalisation des conditions de ce mandat qu'est convié le personnel enseignant dans le cadre de l'exercice de ses fonctions.

---

[50] « L'*empowerment* consiste à créer un climat dans lequel les subordonnés se sentent collectivement responsables de leur propre travail. » (CSE, 2003, p. 41.) « Il (l'*empowerment*) décrit le processus grâce auquel une partie du pouvoir de décision et d'action est transféré aux acteurs directement concernés. » (Gather-Thurler, 2000, p. 169.)

À défaut d'un portrait détaillé des enjeux sociaux qui traversent les sociétés actuelles, le Conseil a illustré certains éléments qui exercent des pressions sur l'école et, par conséquent, sur la profession enseignante. Il a rappelé également certains repères permettant de mieux cerner l'évolution de la professionnalisation de l'enseignement et il a établit les paramètres de ce qui, de son point de vue, constitue un idéal professionnel pour l'avenir de la profession enseignante. Le Conseil a ensuite précisé les acquis de la profession enseignante, c'est-à-dire les éléments sur lesquels cette dernière peut appuyer son développement et qui montrent en même temps le chemin parcouru, en particulier depuis une vingtaine d'années. Finalement, le Conseil a fait état d'un malaise persistant lié à la question de la valorisation de la profession enseignante.

Le Conseil estime que, même si l'on reconnaît que l'enseignement est une profession, il est nécessaire de poursuivre son développement dans le sens d'une plus grande professionnalisation et d'une plus grande valorisation. Cette nécessité s'impose pour des raisons qui vont bien au-delà de la question de la profession elle-même. Le Conseil est d'avis que le développement de la profession enseignante dans une perspective de professionnalisation et de valorisation est une condition nécessaire à l'atteinte de l'objectif de réussite scolaire pour tous les élèves.

PARTIE II

LE DÉVELOPPEMENT DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE DANS UNE PERSPECTIVE DE PROFESSIONNALISATION ET DE VALORISATION : TROIS ORIENTATIONS, HUIT AXES DE DÉVELOPPEMENT

Pour que l'enseignement progresse vers un idéal professionnel dont les contours sont mieux cernés, pour que la profession enseignante soit valorisée par la société québécoise et que le personnel enseignant lui-même éprouve un sentiment de compétence et de fierté, le Conseil propose trois orientations autour desquelles s'articulent huit axes de développement prioritaires. Le Conseil ne prétend pas couvrir la totalité des défis relatifs au développement de la profession enseignante ni fournir toutes les réponses. Les axes de développement qu'il propose concernent toutefois des dimensions fondamentales de la profession enseignante qu'il importe de recentrer sur les objectifs de professionnalisation et de valorisation de cette dernière. La première orientation qu'il préconise touche la qualité de la relève enseignante, la deuxième porte sur la nécessité de soutenir le développement continu des compétences professionnelles du personnel enseignant ainsi que de reconnaître cette expertise et la troisième confirme l'importance d'incarner le mouvement de professionnalisation dans l'exercice de la profession et dans sa gestion proprement dite.

ORIENTATION 1 : Assurer une relève enseignante de qualité en misant sur des normes professionnelles élevées pour la profession enseignante

La profession enseignante doit pouvoir compter sur une relève de qualité. Globalement, le Conseil constate que la formation initiale à l'enseignement a progressé depuis une dizaine d'années, dans le sens d'une plus grande professionnalisation. Les consultations qu'il a effectuées montrent cependant qu'il reste un chemin important à parcourir. À la suite de sa réflexion, le Conseil dégage trois axes de développement qui permettent de surmonter certains obstacles liés à la question de la relève enseignante.

1.1 AXE DE DÉVELOPPEMENT N° 1 : Développer la reconnaissance des acquis afin de diversifier les cheminements de formation à l'enseignement

Le Conseil a entendu plusieurs organismes revendiquer le retour d'un modèle de formation en alternance pour les enseignants[51], constitué d'une formation disciplinaire et d'une formation plus courte en pédagogie, à l'image de l'ancien dispositif québécois de formation à l'enseignement. Deux types d'appréhensions justifient cette demande. Les organismes en question sont préoccupés, d'une part, par une pénurie possible de personnel enseignant dans plusieurs champs d'enseignement et, d'autre part, par un manque de compétences disciplinaires chez les enseignants du secondaire, issus du nouveau dispositif de formation.

Pour le Conseil, les observations faites et les arguments entendus ne permettent pas actuellement de telles généralisations. Il reconnaît, par ailleurs, que le manque de souplesse dans le dispositif de formation à l'enseignement peut décourager certains candidats dont le potentiel serait intéressant.

Le Conseil souhaite d'abord rappeler que le dispositif actuel de formation à l'enseignement est le résultat d'une volonté d'appuyer la formation sur une meilleure intégration des savoirs théoriques et des savoirs pratiques, de même que sur une plus grande articulation entre les savoirs disciplinaires et les savoirs pédagogiques et didactiques. Cette volonté se traduit par la mise en place de programmes élaborés selon une approche par compétences. Malgré certaines critiques formulées par les organismes consultés, le Conseil est d'avis que la mise en œuvre d'un modèle de formation en concomitance[52], comme celui du dispositif actuel, est propice au développement de la profession enseignante, même si des améliorations sont souhaitables.

---

[51] Le modèle de formation en alternance implique que la formation disciplinaire se déroule généralement en premier, suivie d'une formation plus courte en pédagogie. Cette formation pédagogique était d'une durée d'un an dans l'ancien modèle québécois de formation des enseignants.

1.1.1 Le retour des formations courtes en pédagogie : une proposition risquée

Le Conseil estime que l'argument concernant l'existence d'une pénurie d'enseignants dans certains secteurs ne justifie pas le retour des formations courtes en pédagogie. Les difficultés de recrutement observées semblent plutôt locales et régionales et elles sont liées à un problème de mobilité de personnel. La création de formations courtes en pédagogie ne constitue donc pas une solution adéquate. Par ailleurs, des études américaines sont actuellement en cours pour évaluer l'efficacité d'autres types de formations en enseignement (formations courtes), au regard, notamment, de l'attrition. En deux mots, les enseignants qui débutent avec une formation réduite quitteraient presque deux fois plus souvent la profession que les enseignants ayant reçu une formation complète (Darling-Hammond, 2003). Les conclusions finales de ces recherches sont à venir, mais leurs résultats préliminaires indiquent qu'il y a lieu de faire preuve de vigilance à cet égard.

Par ailleurs, le Conseil ne souhaite pas le retour des formations courtes en pédagogie parce qu'il estime nécessaire de préserver le modèle actuel de formation à l'enseignement selon le principe de concomitance et selon une approche par compétences. Le Conseil réaffirme sa conviction que l'enseignement exige l'acquisition d'une expertise spécifique et que cette expertise se traduit, dans les faits, par la maîtrise de compétences professionnelles pouvant s'acquérir dans des situations complexes et intégrées de formation.

1.1.2 Une seule voie d'entrée dans la profession enseignante : des cheminements à diversifier concernant la formation à l'enseignement

Le Conseil est sensible au discours des organismes consultés en ce qui concerne l'existence d'une seule voie d'entrée dans la profession enseignante. Il a entendu de nombreux témoignages selon lesquels la profession enseignante se priverait de candidats intéressants parce que la rigidité du dispositif de quatre ans est un élément de découragement pour eux.

Concrètement, il est souvent question de la situation du titulaire d'un baccalauréat spécialisé dans une discipline qui doit, malgré l'existence d'un processus de reconnaissance des crédits à l'université[53], entreprendre un cheminement de quatre années avant d'obtenir son brevet d'enseignement. En fait, c'est la structure même des programmes, comportant des cours préalables et des stages déterminés dans le temps, qui constitue le principal obstacle à une accélération de ce cheminement. Même si l'université reconnaît les acquis du candidat, notamment sur le plan disciplinaire, il reste que ce dernier doit souvent passer à travers un programme de quatre années avant l'obtention de son brevet. C'est donc la durée du programme lui-même qui, dans ce cas, constituerait un facteur de découragement.

D'autres situations peuvent toutefois nécessiter un aménagement des cheminements afin de diversifier les voies d'accès à la formation à l'enseignement. C'est le cas d'un comptable qui souhaite devenir enseignant de mathématiques ou d'une éducatrice en garderie qui souhaite devenir enseignante au primaire. Ces situations sont plus complexes parce qu'au-delà des acquis scolaires possibles, une reconnaissance des acquis extrascolaires est requise. Ces personnes possèdent, au regard du référentiel de compétences, un certain nombre d'acquis expérientiels[54] qu'il est beaucoup plus difficile de faire reconnaître par les universités. Dans ces cas, suivre un parcours de quatre années avant d'obtenir le brevet d'enseignement peut également constituer un élément de découragement, parce que cela signifie que le candidat se voit dans l'obligation de développer certaines compétences qu'il possède déjà.

Le Conseil a appris que les universités, à la demande de la Table de concertation MEQ-universités, ont convenu d'établir une passerelle pour les diplômés de certains programmes disciplinaires qui souhaitent enseigner au secondaire. Cette passerelle concerne la création d'un cheminement accéléré[55] en ce qui concerne le baccalauréat en enseignement au secondaire, dans certaines disciplines. Le Conseil est tout à fait d'accord avec cette démarche, mais il souhaite pousser la réflexion plus loin.

---

[52] Le modèle de formation en concomitance implique que la formation disciplinaire de même que la formation pédagogique et didactique se fassent de manière intégrée.

[53] Les universités québécoises disposent d'outils permettant de répondre aux demandes de reconnaissance de crédits obtenus dans d'autres universités ou d'autres programmes, la procédure et les exigences pouvant varier d'une université à une autre (CSE, 2000a, p. 59).

[54] « (...) quand on l'utilise dans le domaine de la reconnaissance des acquis, "expérientiel" qualifie le plus souvent des apprentissages qui se sont déroulés au cours d'expériences de travail et de vie, et généralement sans que ces apprentissages aient été planifiés et recherchés en eux-mêmes, les expériences vécues ayant alors d'autres finalités. » (Landry, 1997, cité dans CSE, 2000a, p. 117.)

[55] Un cheminement accéléré conserverait le modèle de formation en concomitance, mais permettrait un accès plus rapide au brevet d'enseignement que le cheminement habituel de quatre ans.

Selon lui, les principes de la reconnaissance des acquis peuvent s'appliquer dans le domaine de la formation initiale à l'enseignement pour favoriser l'établissement de cheminements différenciés.

Le Conseil a déjà demandé au ministre de reconnaître les trois principes suivants :

- **Premier principe :** une personne a droit à la reconnaissance sociale de ses acquis; en contrepartie, il lui incombe de fournir la preuve de ceux-ci.
- **Deuxième principe :** une personne n'a pas à réapprendre ce qu'elle sait déjà; ce qui importe dans la reconnaissance des acquis, c'est ce qu'elle a appris et non les lieux, les circonstances ou les méthodes de l'apprentissage.
- **Troisième principe :** tout système de reconnaissance des acquis doit viser la transparence (CSE, 2000a, p. 16).

Selon ces principes, la reconnaissance de cheminements différenciés pour ce qui est de la formation à l'enseignement implique la mise en place d'un dispositif de reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels. En quelque sorte, ce sont les normes professionnelles pour l'enseignement qui doivent tenir lieu de référentiel permettant de reconnaître ou non les acquis scolaires et expérientiels des candidats à la formation. Ces principes impliquent également un assouplissement de la structure de la formation à l'enseignement, afin de permettre aux candidats dont un certain nombre de compétences ont été reconnues, de passer plus rapidement à travers le dispositif de formation.

Recommandations

Considérant :

- la pluralité des significations relatives à l'enseignement qu'on peut observer dans la société québécoise, en particulier dans le milieu de l'éducation, et les tensions que cela provoque au regard de son organisation;
- le consensus grandissant quant au fait que l'enseignement constitue avant tout une profession;
- l'importance de ne pas limiter l'utilisation du référentiel de compétences actuel à la formation initiale, mais de s'en servir pour l'ensemble de la profession;
- le fait que le modèle de formation en concomitance, selon une approche par compétences, doit être préservé;
- le fait qu'il est nécessaire de diversifier les cheminements de formation à l'enseignement;
- la pertinence des principes de la reconnaissance des acquis retenus par le Conseil dans son avis sur cette question, publié en 2000,

le Conseil recommande

au ministre de l'Éducation :

1. **de rappeler que l'enseignement est une profession dont l'exercice exige l'acquisition d'une expertise spécifique et que cette expertise se traduit, dans les faits, par la maîtrise de compétences professionnelles;**
2. **d'établir des « normes professionnelles[56] » pour l'exercice de la profession enseignante afin de spécifier les seuils de compétence nécessaires pour accéder à la profession et pour l'exercer;**
3. **d'assurer l'élaboration et la mise en place d'un mécanisme de reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels :**
    a. **attestant l'acquisition de compétences en fonction des normes professionnelles, peu importe le cheminement de l'étudiant;**
    b. **permettant à l'étudiant de compléter la formation manquante pour accéder à la profession enseignante.**

* * *

1.2 AXE DE DÉVELOPPEMENT N° 2 : Accélérer les ajustements du dispositif et du contenu de la formation initiale à l'enseignement

Le Conseil est d'avis qu'il est nécessaire d'apporter certains aménagements au dispositif et au contenu de la formation initiale afin d'assurer la compétence des nouveaux enseignants, de confirmer la valeur de cette formation et, par conséquent, d'accroître la confiance des milieux scolaires à l'égard du nouveau dispositif de formation mis en place depuis l'automne 2003.

1.2.1 Les insatisfactions concernant le dispositif de formation à l'enseignement

La formation initiale à l'enseignement a subi de profondes transformations depuis la dernière décennie. Le dispositif de formation lui-même a été grandement modifié, mais on constate également une évolution de la culture des différents acteurs de la formation initiale vers un partenariat mieux affirmé.

Le Conseil reconnaît que les changements apportés à la formation initiale ont exigé beaucoup des partenaires universitaires et que certaines modifications n'ont pas encore donné tous leurs fruits. Des études démontrent également que, globalement, les employeurs se disent satisfaits du travail des diplômés de la première cohorte d'étudiants issus du baccalauréat de quatre ans, à la fois au primaire et au secondaire (Giroux, 2000; Laforce, 2002). À la suite de ses consultations, le Conseil considère toutefois que l'implantation de la réforme de la formation à l'enseignement n'est pas terminée. Il est donc d'avis qu'il importe de poursuivre sa mise en œuvre en insistant de manière particulière sur les insatisfactions exprimées par les milieux scolaires.

---

[56] C'est-à-dire un ensemble de compétences pour lesquelles un certain seuil de maîtrise est considéré comme nécessaire pour l'exercice de la profession.

Les principales insatisfactions entendues par le Conseil en ce qui a trait à la formation initiale interpellent les universités, maîtres d'œuvre de la formation à l'enseignement. On mentionne notamment :

- une appropriation encore insuffisante de la réforme de l'éducation par les formateurs d'enseignants;
- une appropriation également insuffisante de l'approche-programme et de l'enseignement par compétences, qui se refléterait à la fois dans le manque de concertation entre les départements pour la conception des programmes et dans l'absence d'une approche pédagogique conséquente par rapport à l'approche par compétences;
- des difficultés d'arrimage entre les établissements scolaires et les facultés des sciences de l'éducation en ce qui concerne l'encadrement de la formation pratique des enseignants.

Ces insatisfactions témoignent d'un écart entre l'esprit des programmes de formation des enseignants, élaborés selon une approche par compétences, et les services de formation effectivement dispensés actuellement. Selon le Conseil, ces critiques témoignent également de deux ambiguïtés concernant la formation initiale à l'enseignement.

La première ambiguïté porte sur la fonction des universités au regard de cette formation, qui semble osciller entre deux pôles.

Pour certains organismes, la formation initiale devrait respecter l'esprit de la réforme de l'éducation, de façon à permettre aux enseignants d'exercer leur profession dans le cadre de cette réforme. Pour certaines facultés des sciences de l'éducation, on devrait plutôt former des enseignants aptes à enseigner en s'appropriant les changements inhérents à l'éducation. Pour le Conseil, il est clair que la formation initiale doit non seulement préparer les enseignants à l'exercice de la profession dans le contexte éducatif et social actuel, mais également les préparer à s'approprier les changements à venir. Le Conseil estime donc qu'un équilibre entre ces deux fonctions est absolument nécessaire. Cette question ne se pose d'ailleurs pas exclusivement dans le domaine de l'éducation, mais dans toutes les formations de type professionnel. Par exemple, forme-t-on des ingénieurs en aéronautique uniquement avec la technologie actuelle ou bien les prépare-t-on à participer à l'évolution des technologies qui marquent ce secteur et à mettre en pratique les nouveaux développements? La réponse à cette question est évidente et s'applique intégralement à la formation des enseignants.

La seconde ambiguïté n'est pas sans lien avec la première et porte sur le double rôle d'enseignant et de chercheur des formateurs d'enseignants et sur la nature réelle du profil de sortie visé par la formation initiale à l'enseignement.

D'une part, le Conseil reconnaît qu'une liberté académique est nécessaire aux chercheurs universitaires et qu'elle est une condition inhérente à l'exercice d'une activité de recherche pleinement assumée. En ce sens, la réforme de l'éducation, à la fois dans son esprit et dans les modalités pédagogiques qu'elle implique, peut et doit faire l'objet de recherches et de critiques par les universitaires. Toutefois, le Conseil est également d'avis que les formateurs d'enseignants doivent prendre acte des conditions d'exercice de la profession et des mesures d'encadrement légales auxquelles seront soumis leurs étudiants. Actuellement, par exemple, la réforme en cours au primaire et au secondaire n'est pas facultative; elle est prescrite et elle impose aux acteurs scolaires un certain nombre de devoirs. Ainsi, le Conseil est d'avis que les formateurs d'enseignants doivent trouver un équilibre entre la critique nécessaire au regard des mécanismes d'encadrement et des conditions d'exercice de la profession enseignante (le rôle de chercheur) et un engagement éthique envers les futurs enseignants, qui doivent être outillés afin d'exercer leur profession dans un environnement déterminé, dont les caractéristiques sont connues (le rôle de formateur d'enseignants).

D'autre part, le Conseil estime que les formateurs d'enseignants doivent clarifier le profil de sortie qui détermine les compétences professionnelles nécessaires au terme de la formation initiale. En plus d'assumer un double rôle d'enseignant et de chercheur, ces personnes forment à la fois de futurs enseignants et de futurs chercheurs dans le domaine de l'éducation. La nature et le cadre d'exercice étant fort différents, les compétences attendues au terme de la formation seront forcément distinctes.

Le Conseil estime ainsi que les universités ont avantage à clarifier leur position à l'égard de la fonction de la formation à l'enseignement, à l'égard des exigences éthiques du double rôle d'enseignant et de chercheur en ce qui concerne le formateur, de même qu'à l'égard de la nature des profils de sortie. Le Conseil estime finalement qu'il y a lieu de clarifier les attentes qu'il est raisonnable d'avoir au regard de la formation initiale à l'enseignement. Il rappelle que celle-ci est une base sur laquelle le nouvel enseignant sera amené à construire. Cela suppose que les milieux scolaires acceptent qu'un nouvel enseignant possède un bagage de compétences plus limité qu'un enseignant d'expérience et que le développement continu des compétences professionnelles soit possible dans l'exercice de la profession. Cela implique donc une réflexion sur la contribution réciproque des universités et des milieux scolaires dans la formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants.

1.2.2 Les critiques concernant le contenu de la formation à l'enseignement

D'autres insatisfactions exprimées concernent le contenu de la formation à l'enseignement. Par exemple, on affirme :

- que la formation initiale devrait préparer davantage les futurs enseignants à la diversité des milieux sociaux et des situations familiales;
- que la formation disciplinaire des futurs enseignants est trop mince depuis la mise en œuvre du nouveau dispositif de formation initiale;
- que la formation en didactique des disciplines est insuffisante dans les programmes actuels;
- que les compétences des nouveaux enseignants en français, langue d'enseignement, sont également insuffisantes.

Le Conseil n'a pas effectué d'études sur la composition des programmes de formation à l'enseignement et il peut donc difficilement corroborer ces diagnostics. Cependant, les témoignages de plusieurs organismes l'amènent à accorder de l'importance à ces propos. D'abord, concernant la diversité des milieux sociaux et des situations familiales, le Conseil propose que les universités examinent leurs programmes de formation au regard des deux balises suivantes :

- La diversité des milieux sociaux et des situations familiales fait partie de la réalité québécoise. Il faut prendre acte de cette réalité et outiller les acteurs scolaires en conséquence.
- L'éducation étant un service public, la formation à l'enseignement doit permettre aux futurs enseignants de répondre aux besoins de l'ensemble des élèves québécois, peu importe leurs caractéristiques.

Ensuite, concernant la question de la formation disciplinaire et didactique, le Conseil reconnaît qu'il s'agit d'un débat connu. La question de fond est de savoir quelle est l'étendue des savoirs disciplinaires nécessaires à l'enseignement. Un chimiste a-t-il besoin d'une formation plus poussée en chimie qu'un enseignant dans cette discipline? Si oui, jusqu'où cette formation doit-elle aller? Pour mettre fin aux inquiétudes récurrentes au sujet de l'étendue de la formation disciplinaire et didactique nécessaire à l'enseignement, le Conseil propose d'établir des seuils de compétences disciplinaires et de compétences didactiques pour l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, dans toutes les disciplines, et de s'assurer de l'atteinte de ces seuils de compétences par les étudiants, au terme de leur formation. Ainsi, le débat portera sur la nature des compétences disciplinaires et didactiques et sur les seuils de maîtrise nécessaires à l'exercice de la profession enseignante, étant entendu que la maîtrise d'une discipline peut se poursuivre toute la vie durant.

Par ailleurs, la question de l'existence de lacunes en langue d'enseignement chez les nouveaux enseignants pose un problème qu'il est nécessaire d'examiner de façon particulière. Cette question revient régulièrement dans les pages de nos quotidiens, portant ainsi un dur coup à la valorisation de la profession enseignante. Des titres tels que ceux-ci ne sont évidemment pas de nature à valoriser la profession enseignante :

> *Des maîtres qui ne maîtrisent pas la langue*[57] ?
>
> *Les universités s'attaquent au piètre français des enseignants*[58].

Actuellement, le Conseil n'est pas en mesure de porter un jugement sur l'existence de lacunes en langue d'enseignement chez les futurs enseignants ou sur l'ampleur de ces lacunes, mais il constate qu'il s'agit là d'une question importante et qu'elle est plus largement diffusée que celle de la compétence en mathématiques, en sciences, en pédagogie ou dans tout autre domaine de compétence du personnel enseignant.

La situation du français constitue un point sensible de la société québécoise pour des raisons sociales et historiques qu'il n'est pas utile de rappeler ici, mais dont le Conseil a déjà fait état (CSE, 2002a, p. 82-83). L'importance de la compétence du personnel enseignant en langue d'enseignement, qu'il s'agisse du français ou de l'anglais, n'est plus à démontrer. On se rappellera d'ailleurs le plaidoyer de la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, au sujet de la formation des maîtres :

---

[57] Rima Elkouri, *La Presse*, 11 décembre 2000, p. A8.

[58] Marie-Andrée Chouinard, *Le Devoir*, 20 octobre 2003, p. A1.

> ***Priorité à la formation des maîtres***
>
> *Pour améliorer la maîtrise et la qualité de la langue française, la Commission croit qu'il faut intervenir à tous les niveaux et prioritairement dans le processus de formation des maîtres ainsi que dans le soutien de ceux qui sont en exercice.*
>
> *En raison de leur rôle crucial dans la transmission des connaissances, un rehaussement des exigences s'avère essentiel. Les enseignants doivent, plus que tout autre, posséder une maîtrise exemplaire du français tant à l'oral qu'à l'écrit. Il est impensable de souhaiter une amélioration de l'expression orale et écrite des élèves si tous les maîtres ne font pas la preuve, dans l'exercice de leur profession, de leur compétence linguistique*[59]*. La formation linguistique des futurs maîtres doit être adaptée aux tâches d'enseignement qui seront les leurs au préscolaire, au primaire et au secondaire, soit l'enseignement et l'apprentissage par les élèves de la lecture, de l'écriture, du système de la langue et de l'expression verbale. Les facultés des sciences de l'éducation doivent également s'assurer que les candidats à l'enseignement possèdent une culture générale étendue. Il faut aussi s'assurer, par un examen plus exigeant que celui qui est actuellement imposé, que les nouveaux enseignants ont une excellente connaissance de la langue française.*
>
> *De plus, on doit exiger de tous les titulaires d'un baccalauréat en enseignement, quelle que soit la discipline à laquelle ils se destinent, qu'ils s'expriment dans un français oral et écrit de qualité et qu'ils aient une excellente connaissance du code de la langue pour être en mesure de l'enseigner et d'en tenir compte dans la correction des copies d'élèves. Cette mesure s'impose tout particulièrement aux étudiants du programme préscolaire et primaire qui devront enseigner le français oral et écrit en plus des autres matières au programme. Il est donc essentiel de prévoir, lors de la révision des programmes de formation des maîtres, une augmentation du nombre de cours à contenu linguistique. Actuellement, sur les 120 crédits exigés pour l'obtention d'un diplôme d'enseignement au préscolaire et au primaire, de 6 à 12 crédits sont consacrés au français, soit 1/10 de la formation. Pour le baccalauréat en enseignement du français au secondaire (option majeure), 30 crédits sur 120 sont consacrés à la langue, le reste à la psychopédagogie.*
>
> *En outre, un examen national uniforme devrait sanctionner la connaissance du français de tous les futurs enseignants du réseau de langue française. Cet examen permettrait d'évaluer les connaissances générales, la maîtrise de la langue d'enseignement, orale et écrite, y compris la connaissance du code de la langue chez tous les futurs enseignants, et faire de sa réussite une condition d'obtention d'un permis d'enseigner.*
>
> (Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, 2001, p. 43-44.)

Depuis plusieurs années, des mesures ont été mises en œuvre afin de rehausser la qualité de la langue chez les futurs enseignants. On pense, par exemple, à l'insertion d'une compétence de base dans le référentiel pour la formation à l'enseignement : *Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante* (MEQ, 2001, p. 69), à la mise en place de tests en langue d'enseignement et de cours de rattrapage pour les étudiants en formation à l'enseignement, à l'instauration d'examens préalables à l'embauche dans les commissions scolaires, etc. Cependant, malgré toutes ces mesures, la question du manque de compétence du personnel enseignant en langue d'enseignement semble toujours se poser. Le Conseil souligne que, dans le cas des compétences en langue d'enseignement comme dans le cas des autres compétences nécessaires à l'exercice de la profession, il y a lieu d'établir clairement les seuils de maîtrise attendus au terme de la formation et de s'assurer que ces seuils soient atteints.

Recommandations

Considérant :

- le fait que la formation à l'enseignement suppose un engagement éthique envers les futurs enseignants, qui devront faire face aux conditions réelles d'exercice de la profession;
- la difficulté que pose l'établissement d'un équilibre, lors de la formation initiale à l'enseignement, entre une formation visant l'exercice de la profession et une formation axée sur la critique de ses conditions d'exercice;
- la nécessité de garantir aux Québécois un corps enseignant hautement qualifié, apte à donner un enseignement efficace et à prendre en compte la variété des effectifs scolaires et des situations sociales et familiales inhérents à l'exercice de la profession;
- le fait que la formation disciplinaire des nouveaux enseignants doit faire l'objet d'une attention particulière, au même titre que la formation didactique et pédagogique;

---

59. Conrad Ouellon, *Politique adoptée par le CAPFE*, communication présentée lors de la journée thématique consacrée à la qualité de la langue, Sherbrooke, 19 janvier 2001.

- le besoin d'examiner, dans leur ensemble, les mesures mises en place depuis une dizaine d'années afin de rehausser le niveau de compétence des futurs enseignants en langue d'enseignement et d'évaluer l'effet réel de ces mesures.

le Conseil recommande

au ministre de l'Éducation :

4. en ce qui concerne les normes professionnelles relatives à l'exercice de la profession enseignante :

a. d'intégrer des compétences permettant de prendre en compte la diversité des effectifs scolaires et des situations sociales et familiales auxquels les enseignants devront faire face et d'établir les seuils de maîtrise jugés nécessaires;

b. d'intégrer des compétences disciplinaires nécessaires à l'exercice de la profession enseignante, et ce, dans toutes les disciplines, en particulier en langue d'enseignement, et d'établir les seuils de maîtrise jugés nécessaires;

au ministre de l'Éducation, en collaboration avec les universités, les collèges et les commissions scolaires :

5. d'évaluer l'effet réel de l'ensemble des mesures existantes visant à assurer la compétence des futurs enseignants en langue d'enseignement et d'établir à cet égard une stratégie intégrée;

aux facultés des sciences de l'éducation :

6. de prendre acte du malaise et des insatisfactions des milieux scolaires et de prendre les moyens nécessaires pour que les diplômés soient encore mieux préparés à l'exercice actuel et futur de la profession;

aux universités :

7. de rehausser le niveau d'exigence pour l'accès à la formation initiale des enseignants, concernant la langue d'enseignement.

* * *

1.3 AXE DE DÉVELOPPEMENT N° 3 : S'assurer de l'embauche et de l'affectation de personnel pleinement qualifié, même dans un contexte de difficultés locales ou régionales en matière de recrutement

La question des difficultés de recrutement de personnel enseignant est directement liée à celle de la qualité des services éducatifs offerts. Le Conseil est d'avis que l'embauche d'enseignants insuffisamment qualifiés aurait pour conséquence de mettre en péril la qualité des services éducatifs dispensés et de discréditer la profession enseignante. La question du recrutement du personnel enseignant doit donc être examinée attentivement.

La possibilité d'une pénurie actuelle et future d'enseignants constitue l'un des problèmes dont le Conseil a beaucoup entendu parler lors de ses consultations. Pourtant, les données du MEQ montrent que, globalement, le Québec ne semble pas aux prises avec une pénurie d'enseignants. Y a-t-il, oui ou non, pénurie d'enseignants qualifiés au Québec? La section suivante tente de faire le point brièvement sur la question.

1.3.1 Une pénurie bien réelle de personnel enseignant dans certains pays

La question d'une pénurie de personnel enseignant est au cœur des préoccupations de plusieurs pays. Le Conseil souligne d'ailleurs que le caractère international de ce problème contribue à accentuer, au Québec, le sentiment d'un manque d'enseignants. Or, il importe de bien distinguer la situation de certains pays, notamment de pays membres de l'OCDE, de celle du Québec.

L'OCDE définit la pénurie d'enseignants comme suit :

> *[...] un manque d'enseignants ayant le niveau de formation défini par les autorités de l'éducation. Par manque d'enseignants, il faut entendre que les effectifs d'enseignants ne suffisent pas pour maintenir la charge de travail de ces derniers, ou la taille des classes, à un niveau jugé approprié. Dans cette définition, une pénurie correspond à un manque d'enseignants diplômés.*
> (OCDE, 2002, p. 75.)

La question est fort importante d'abord parce qu'une pénurie d'enseignants diplômés risquerait de mettre en péril l'apprentissage des élèves. En effet, cela pourrait se traduire par des postes vacants, par une surcharge de travail pour certains enseignants ou encore par l'engagement d'enseignants qui ne posséderaient pas la formation actuellement reconnue comme nécessaire pour enseigner. Une pénurie pourrait donc avoir un effet négatif sur la qualité du corps enseignant, sur les acquis encore fragiles de la profession et, par conséquent, sur la qualité des services éducatifs offerts aux élèves. Dans beaucoup de pays, la situation du recrutement d'enseignants est effectivement problématique (OCDE, 2002, p. 74). Un rapport de l'OCDE mentionne même que :

> *Dans l'ensemble, la pénurie d'enseignants est grave en informatique, en mathématiques, en langues étrangères, en sciences et en technologie, mais moins problématique en sciences sociales.*
> (OCDE, 2003, p. 136.)

Afin d'examiner en profondeur la question de la disponibilité du personnel enseignant, l'OCDE lançait en 2002 une activité intitulée *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité* afin de dégager des pistes d'action pour les pouvoirs publics (OCDE, 2002). Le rapport final de l'OCDE est attendu au cours de l'année 2004. D'ici là, les pays membres devront produire un rapport sur l'état de la situation de la profession enseignante au regard d'un cadre analytique précis[60]. Le rapport québécois a été rendu public en novembre dernier (MEQ, 2003).

La question d'une pénurie de personnel enseignant est donc à l'ordre du jour dans de nombreux pays de l'OCDE. Qu'en est-il au Québec précisément?

1.3.2 Les analyses du MEQ concernant les prévisions des effectifs enseignants nécessaires : aucune pénurie envisagée à l'échelle provinciale

Les analyses effectuées par le ministère de l'Éducation sur ce plan tiennent compte d'un certain nombre de variables pour déterminer les besoins en matière de recrutement d'enseignants. Ainsi, ce dernier effectue différentes analyses afin de prévenir des difficultés éventuelles de recrutement (MEQ, 2003, p. 45). Par ailleurs, depuis la réforme des programmes de formation à l'enseignement de 1994, l'entente intervenue entre le MEQ et les universités québécoises permet de réguler l'accès à la formation à l'enseignement et de former un contingent de nouveaux enseignants correspondant à peu près aux besoins actuels et futurs en matière de recrutement de personnel.

Actuellement, au regard de l'ensemble du territoire québécois, les estimations statistiques du MEQ montrent qu'il y aura suffisamment d'enseignantes et d'enseignants diplômés pour répondre aux besoins de recrutement. Au préscolaire et au primaire, on s'attend même à un surplus d'enseignants jusqu'en 2007 environ au secteur francophone et jusqu'en 2015 au secteur anglophone. L'augmentation du temps scolaire au primaire, qui sera de 25 heures par semaine en 2005, ne créerait pas non plus de situation de pénurie d'enseignants, toujours selon les analyses du Ministère (MEQ, 2003, p. 29).

Au secondaire, la situation s'annonce un peu plus « serrée », et ce, jusqu'en 2006 en particulier. Cependant, le MEQ n'anticipe pas globalement de pénurie non plus dans ce secteur et la situation devrait retrouver un équilibre autour de 2009. Lorsqu'on analyse la situation de chacun des bassins d'affectation, les estimations statistiques du MEQ montrent qu'effectivement le recrutement d'enseignants dans certains bassins pourrait être plus difficile entre 2003 et 2006 (2007 au secteur anglophone) en particulier, mais que la situation devrait se rétablir en 2009. Les domaines des sciences et des mathématiques demeurent les plus fragiles.

Les prévisions précédentes doivent toutefois être nuancées. C'est ce qu'affirment Bousquet et Martel (2001) dans leur étude. En effet, un certain nombre de variables interviennent dans le phénomène de recrutement des enseignants, mais leur effet est difficile à prévoir. D'abord, « une nouvelle promotion de qualifiés n'est pas seule à désirer les nouveaux emplois disponibles. Les qualifiés des promotions antérieures, encore non employés ou sous-employés, peuvent lui faire concurrence. » (Bousquet et Martel, 2001, p. 8). Les enseignants occupant des emplois d'appoint (postes occasionnels, tâches réduites), dans les bassins de la discipline visée et parfois d'autres disciplines[61], désirent souvent des postes réguliers. Ensuite, les statistiques et la consultation montrent qu'un certain nombre de nouveaux diplômés abandonnent la profession pour divers motifs, notamment en raison d'une insertion professionnelle difficile[62]. Force est donc de constater que les prévisions des besoins de recrutement et celles des effectifs enseignants disponibles pour répondre à ces besoins sont impossibles à réaliser avec certitude.

1.3.3 Le recrutement de personnel enseignant : un problème pourtant bien réel dans certains milieux scolaires

Lors de ses consultations, le Conseil a entendu maintes fois mentionner l'existence d'un problème de recrutement de personnel enseignant, voire d'une pénurie. La récurrence de ce problème dans les discours des organismes consultés nous oblige à nous y intéresser. Le Conseil formule ici un certain nombre d'hypothèses qui peuvent expliquer cette apparente pénurie. Les hypothèses mentionnées sont fondées sur l'existence d'un écart entre la situation provinciale et celle de certaines régions.

---

[60] Ce cadre est accessible sur le site Internet de l'OCDE, à l'adresse suivante : http://www.oecd.org/document/9/0,2340,en_2649_33723_189497_1_1_1_1,00.html [18 novembre 2003].

[61] On sait, par exemple, qu'un certain nombre d'enseignants ayant une formation initiale en adaptation scolaire enseignent en mathématiques au secondaire, en vertu du « critère de capacité » inscrit dans la convention collective (MEQ, 2003, p. 66).

[62] L'axe de développement n° 4, qui porte sur l'insertion professionnelle, en fera état plus loin.

D'une part, un nombre apparemment suffisant d'enseignants à l'échelle provinciale ne signifie pas forcément que leur répartition géographique à travers le territoire soit adaptée aux besoins régionaux de recrutement. Cela est aussi vrai des diplômés en enseignement qui étudient dans les grands centres, mais dont on ne connaît pas le lieu éventuel d'exercice de la profession.

D'autre part, certaines problématiques particulières peuvent affecter plus spécifiquement le recrutement d'enseignants dans certaines commissions scolaires, par exemple les cas suivants :

- La population scolaire d'une dizaine de commissions scolaires est en expansion[63]. Ces dernières doivent alors accentuer le recrutement de personnel enseignant. Elles doivent à la fois remplacer les enseignants qui prennent leur retraite et engager des enseignants supplémentaires pour faire face à l'augmentation de l'effectif scolaire.
- Certains mouvements de personnel peuvent rendre le recrutement plus difficile dans certaines écoles, certains quartiers ou certaines régions (d'une école défavorisée vers une école favorisée, d'une région éloignée vers un centre urbain, etc.).
- Le recrutement de personnel suppléant ou d'enseignants à temps partiel semble également être difficile dans plusieurs milieux (MEQ, 2003, p. 28). Certains organismes consultés soulignent une augmentation du nombre de demandes de congés divers (traitements différés, congés de maternité ou de paternité, congés de maladie, etc.), des besoins de congés accrus pour l'acquisition d'une formation concernant la réforme de l'éducation ou encore une augmentation du nombre de demandes de travail à temps partiel. Une analyse plus approfondie serait nécessaire pour être en mesure de déterminer l'ampleur de ces nouvelles tendances et leur effet réel sur le recrutement de personnel suppléant et à temps partiel.

Par ailleurs, les universités québécoises semblent avoir quelques difficultés à recruter des étudiants pour la formation à l'enseignement en adaptation scolaire et dans certaines spécialités au secondaire (MEQ, 2003, p. 45). Si l'insuffisance du nombre d'inscriptions se maintenait, le recrutement d'enseignants en mathématiques et en sciences, notamment, pourrait devenir plus problématique qu'il ne l'est actuellement.

Finalement, le Conseil s'interroge sur l'effet de l'utilisation des listes de priorités d'emploi[64] et du « critère de capacité[65] » sur la possibilité pour les commissions scolaires de recruter les candidats les plus qualifiés pour combler leurs postes. Le Conseil est conscient de la nécessité de disposer d'un mécanisme qui vise l'équité dans la distribution des postes réguliers. Les listes de priorités d'emploi répondent à ce besoin. Le « critère de capacité » est également légitime du point de vue de la gestion puisqu'il permet une certaine souplesse dans l'attribution des postes. Toutefois, le Conseil estime qu'il y a lieu de s'interroger sur l'effet de l'utilisation de ces deux mécanismes sur l'adéquation entre la formation et l'affectation du personnel enseignant. Le rapport du MEQ révèle, par exemple, que :

> *L'analyse du type de qualification des enseignants en mathématiques révèle qu'en 1994, 30 % de ces enseignants avaient une qualification initiale en mathématiques, 18 % en sciences et 44 % dans une autre discipline. L'autre discipline la plus représentée dans ces 44 % est l'adaptation scolaire.*
> (MEQ, 2003, p. 66.)

Selon le rapport du MEQ, cela s'expliquerait par le fait que les diplômés en adaptation scolaire peuvent plus facilement recourir au « critère de capacité » pour changer de champ d'enseignement, étant donné leur formation en français et en mathématiques, pour le primaire comme pour le secondaire. En obtenant de l'expérience dans un autre champ, ces derniers peuvent réussir à faire inscrire leur nom sur la liste de priorités d'emploi dans un autre champ que celui de l'adaptation scolaire, en mathématiques par exemple. Par ailleurs, les postes étant comblés en fonction de l'ancienneté d'inscription sur la liste, les postes en enseignement des mathématiques peuvent être attribués indifféremment à des diplômés en adaptation scolaire (reconnus comme « capables » en vertu du « critère de capacité ») ou à des diplômés en mathématiques, selon le rang qu'ils occupent sur la liste. Par ailleurs, le rapport du MEQ montre que, « malgré la pénurie chronique, les diplômés en enseignement des mathématiques ont des taux d'emploi inférieurs à ceux du secteur de l'adaptation scolaire » (MEQ, 2003, p. 66). Lorsqu'on sait, par ailleurs, que la rapidité avec laquelle un nouveau diplômé obtient un emploi constitue un facteur important dans la rétention des nouveaux enseignants, on doit s'interroger sur cette rétention, en particulier dans les bassins où le recrutement est plus difficile[66].

---

[63] Voir le document suivant : Fédération des commissions scolaires du Québec (2002). *Nos petites écoles, reflet de la décroissance de la clientèle scolaire en 2001-2002.*

[64] Le processus de sélection a évolué au cours des dix dernières années. Auparavant, les candidats désireux d'obtenir un poste faisaient parvenir leur curriculum vitæ à la commission scolaire qui constituait ainsi un bassin de candidatures dans lequel elle puisait. Ce mécanisme, qui donnait beaucoup de flexibilité aux commissions scolaires, mais comportait également une part non négligeable d'arbitraire a été abandonné. Les commissions scolaires et les syndicats ont plutôt convenu d'adopter un mécanisme mieux contrôlé nommé *liste de priorité d'emploi*. C'est dans cette liste que seront sélectionnés les candidats à des postes permanents. Les règles définissant l'accès à cette liste sont négociées localement. (MEQ, 2003, p. 76.)

[65] Voir l'annexe 13, qui présente la description du « critère de capacité ».

Il faut cependant préciser que les questions liées au « critère de capacité » et à la liste de priorités d'emploi concernent autant les gestionnaires que le personnel enseignant lui-même. D'une part, ces outils font partie des ententes négociées entre la partie syndicale et la partie patronale. D'autre part, la responsabilité des gestionnaires est aussi interpellée dans le cas de l'utilisation du « critère de capacité ». En effet, pour qu'un enseignant se voit reconnaître la « capacité » dans un autre champ que son champ d'origine, il doit avoir été engagé auparavant, pour une certaine période de temps, dans ce nouveau champ.

Concernant la question des difficultés de recrutement du personnel enseignant, le Conseil prend acte du fait qu'aucune pénurie de personnel enseignant à l'échelle provinciale n'est prévue par le MEQ actuellement, mais que des difficultés de recrutement se posent tout de même à l'échelle régionale et locale. Le Conseil est d'avis que la question du recrutement de personnel enseignant doit constituer une priorité parce qu'il s'agit d'un phénomène ayant un impact sérieux sur la qualité des services éducatifs offerts aux élèves. Il faut donc faire preuve d'une grande vigilance afin que des difficultés de recrutement n'aient pas pour conséquence l'engagement de personnel insuffisamment qualifié.

Recommandations

Considérant :

- que, même si aucune pénurie de personnel enseignant n'est envisagée pour l'ensemble du Québec, des difficultés de recrutement locales ou régionales se posent dans certaines régions et dans certaines disciplines;
- que l'offre et la demande de personnel enseignant doivent tenir compte de certains phénomènes, notamment des suivants :
    - le recrutement d'enseignants en mathématiques et en sciences;
    - la situation des commissions scolaires en expansion;
    - les écoles qui présentent des profils particuliers :
        - les écoles situées en milieu défavorisé;
        - les écoles situées en région éloignée ou en milieu rural;
        - les écoles qui ont un projet de formation particulier;
    - l'attribution d'un plus grand nombre de congés et d'emplois à temps partiel, ainsi que l'ont observé plusieurs organismes, et l'effet possible de cette augmentation sur les difficultés de recrutement de personnel enseignant;
- que l'utilisation des listes de priorités d'emploi et du « critère de capacité » ne devrait pas avoir un effet négatif sur l'adéquation entre la formation et l'affectation et sur la qualité des services éducatifs dispensés,

le Conseil recommande
aux commissions scolaires et aux syndicats locaux :

8. **d'intégrer les normes professionnelles relatives à la profession enseignante à leur processus d'affectation du personnel enseignant;**
9. **de prendre les mesures nécessaires pour en tenir compte même lors de difficultés de recrutement.**

ORIENTATION 2 :
Soutenir le développement continu des compétences professionnelles du personnel enseignant et reconnaître officiellement l'expertise développée

Par cette deuxième orientation, le Conseil affirme la nécessité de mettre en place les conditions nécessaires au développement continu des compétences professionnelles des enseignants, et ce, en fonction des besoins qu'ils éprouvent au cours de leur cheminement de carrière. Le Conseil considère également qu'il est nécessaire de reconnaître officiellement l'expertise développée par le personnel enseignant, dans la perspective d'une professionnalisation et d'une valorisation de la profession. Pour ce faire, il propose trois axes de développement : le premier concerne le soin à accorder à l'insertion professionnelle des diplômés, le deuxième rappelle l'importance d'une prise en charge de leur développement professionnel par les enseignantes et les enseignants eux-mêmes et le troisième insiste sur la nécessité du développement d'une véritable carrière professionnelle pour le personnel enseignant.

---

[66] Il est à noter que la Table de concertation MEQ-universités, qui regroupe des universitaires et des représentants du MEQ impliqués dans la formation initiale des enseignants, examinera la question de la situation de l'emploi en adaptation scolaire (MEQ, 2003, p. 66).

2.1 AXE DE DÉVELOPPEMENT N° 4 : Baliser l'insertion des nouveaux enseignants dans une perspective d'équité, en considérant leur formation initiale comme le seuil d'entrée dans la profession

Le Conseil est d'avis qu'une insertion professionnelle mieux soutenue dans l'enseignement permettrait de rendre la profession plus attrayante et valorisante. En reconnaissant l'importance de soutenir les enseignants débutants, on reconnaît également la complexité et la difficulté de l'exercice de cette profession, et on montre davantage l'importance que l'on accorde à la qualité des services d'enseignement dispensés aux élèves. Par ailleurs, si l'on ne tient pas compte de l'inexpérience des enseignants débutants, c'est donc que l'on ne reconnaît pas non plus la valeur de l'expérience des enseignants en poste pour ce qui est d'assumer la complexité de leur fonction.

Dans le cadre des consultations du Conseil, plusieurs organismes ont insisté sur l'importance à accorder à l'entrée dans la profession enseignante et aux modalités d'insertion professionnelle devant favoriser une intégration harmonieuse des nouveaux enseignants. Actuellement, les modalités d'entrée dans la profession ne semblent pas de nature à favoriser le développement des compétences professionnelles du nouveau personnel enseignant et à assurer un enseignement de qualité pour les élèves.

Le problème de l'insertion dans l'enseignement est grave et il témoigne d'un manque de reconnaissance de la profession. Il prend deux formes particulières qui sont vécues de façon parfois concomitante. De façon imagée, on pourrait les nommer ainsi : survivre jusqu'à l'embauche (le problème de la précarité) et survivre après l'embauche (les conséquences des règles d'affectation du personnel enseignant sur le poste attribué).

2.1.1 Survivre jusqu'à l'embauche : le problème de la précarité

La situation de l'emploi en enseignement entre les années 60 et les années 2000 de même que les conditions d'entrée dans la profession sont fort différentes.

La situation de l'emploi en enseignement entre 1960 et 1990

La facilité avec laquelle un diplômé peut accéder à un poste en enseignement a beaucoup varié au cours des 40 dernières années. Dans les années 60 et 70, les nouveaux enseignants ont eu peu de difficulté à avoir accès à un poste régulier. Le développement d'un système scolaire de masse a fait exploser les besoins en personnel enseignant et les postes réguliers à pourvoir sont nombreux. À partir des années 80, la situation devient difficile pour les nouveaux diplômés, dont le nombre excède de beaucoup les postes disponibles. Du début des années 80 au milieu des années 90, l'entrée dans la profession est donc caractérisée par une grande précarité d'emploi pouvant se prolonger pendant de nombreuses années ou encore par l'abandon pur et simple de la profession, après quelques années de tentatives infructueuses.

À partir des années 80, en effet, différents facteurs contribuent à ralentir de façon importante l'embauche de nouveaux enseignants. « (...) les années 80 et le début des années 90 voient apparaître des crises économiques et des vagues de compressions budgétaires importantes, une baisse des effectifs scolaires, un surplus d'enseignants, une baisse de besoins de recrutement, etc. » (Lessard et Tardif, 1996; Bousquet, 1990; Conseil des universités, 1986.) (Mukamurera, 1999, p. 3.)

Jusqu'au milieu des années 90, cette saturation de l'emploi a généré de longues périodes de précarité pour les nouveaux enseignants. Mukamurera constate d'ailleurs que, « durant les années 80, il a fallu en moyenne environ 8 ans pour cumuler 5 années d'expérience, ce qui reflète en quelque sorte les difficultés d'insertion sur le marché du travail. » (Mukamurera, 1999, p. 5).

Mukamurera a étudié la trajectoire professionnelle de certains de ces enseignants au début des années 90. Elle a alors constaté que les trajectoires étaient semées d'embûches et qu'elles étaient non linéaires. Cependant, on remarque que la situation de l'emploi s'est améliorée au fil du temps et que les individus utilisent différentes stratégies afin d'atteindre un emploi plus stable. D'une façon générale, l'amélioration de la situation de l'emploi suivrait la trame suivante :

- période d'attente avant le premier contrat;
- suppléance dans différentes écoles accompagnée parfois d'emplois hors Québec ou dans d'autres domaines;
- passage vers une situation de travail avec contrat;
- premiers contrats pour une tâche de travail réduite;
- passage progressif vers l'obtention de contrats de travail se rapprochant d'une tâche complète (100 %);
- obtention de contrats correspondant à une tâche complète, avec la possibilité d'une permanence au moment de la signature d'un troisième contrat de travail à temps plein (Mukamurera, 1999, p. 12).

Mukamurera a donc constaté que la trajectoire professionnelle des nouveaux enseignants jusqu'au milieu des années 90 était parsemée d'embûches. À leur quête de survie, à la fois financière et professionnelle, il faut ajouter le fait que les postes et les tâches qui sont confiés aux nouveaux enseignants sont rarement les plus faciles.

La situation de l'emploi en enseignement depuis 1990

Depuis le milieu des années 90, la situation de l'emploi dans l'enseignement est moins difficile pour les débutants. Martel, Ouellette et Ratté attribuent cette situation à un certain nombre d'événements et de mesures :

- la mise en œuvre d'un nouveau programme de formation à l'enseignement de quatre ans qui mène directement à l'obtention du brevet d'enseignement, éliminant ainsi la contrainte de la réussite du stage probatoire à l'intérieur de cinq ans et éliminant aussi une cohorte de diplômés, au moment du passage du baccalauréat de trois ans à celui de quatre ans;
- l'instauration d'un contingentement à l'admission dans les programmes de formation à l'enseignement;
- la disparition des certificats en enseignement, ce qui permet de mieux contrôler le nombre de nouveaux diplômés disponibles chaque année;
- le recours depuis 1996, par les commissions scolaires, aux listes de rappel pour combler les postes à temps plein et à temps partiel, éliminant ainsi l'arbitraire dans l'attribution des postes;
- le programme d'incitation à la retraite de 1997;
- l'instauration des maternelles à temps plein (5 ans) en 1997, ce qui augmente le nombre d'enseignants nécessaires;
- l'extension des congés parentaux (2000), ce qui crée un besoin de suppléance;
- la création des commissions scolaires linguistiques en 1998, ce qui élargit le marché de l'emploi pour les enseignants (Martel, Ouellette et Ratté, 2003, p. 41).

L'ensemble de ces mesures a eu pour effet, selon Martel, Ouellette et Ratté, d'assainir le marché de l'emploi dans le domaine de l'éducation en réduisant le bassin d'enseignants disponibles et à la recherche d'un emploi. Selon les mêmes auteurs, le taux d'emploi des finissants un an après l'obtention de leur diplôme, quel que soit le type de travail (précaire ou qualifié[67]), a également augmenté de façon importante, passant de 63 % en 1989 à 87 % en 2001 (Martel, Ouellette et Ratté, 2003, p. 42). Le taux d'emploi des finissants serait le plus élevé deux ans après l'obtention du diplôme. La tendance est similaire en ce qui concerne les emplois qualifiés uniquement. Cependant, dans ce cas, le taux d'emploi est plus élevé trois ans après l'obtention du diplôme. Par ailleurs, la durée moyenne d'attente d'un emploi (tous types confondus) pour les finissants est passée de 10 à 1,5 mois. Elle est passée de 7,5 à 0,5 mois pour les emplois précaires et de 30 à 12 mois pour les emplois qualifiés (Martel, Ouellette et Ratté, 2003, p. 43).

Globalement, on peut donc dire que le temps passé dans l'*antichambre de la profession*[68] a considérablement diminué depuis 1989. La période de précarité et de morcellement de la tâche qui caractérise l'entrée dans la profession enseignante est beaucoup moins difficile que dans les années 80. Ce qui ne change pas, cependant, c'est l'existence de cette *antichambre* comme mode d'entrée dans la profession. Au Québec, on n'entre pas dans la profession enseignante par voie de concours ou par l'accès à un poste régulier. De plus, même si, comme on l'a vu, l'attente pour l'accès à un poste qualifié (temps partiel ou temps plein) a diminué, le rapport du MEQ estime qu'il faut encore aujourd'hui trois ou quatre années avant qu'un nouveau diplômé n'obtienne un poste qualifié à temps plein (MEQ, 2003, p. 69) et qu'il lui faut encore attendre la signature d'un troisième contrat annuel à temps plein avant d'obtenir sa permanence.

Le type d'emploi occupé par les nouveaux diplômés témoigne également de la grande précarité dans laquelle se trouvent ces derniers à leurs débuts dans la profession. En effet, Bousquet et Martel (2001) mentionnent que les emplois précaires les plus nombreux sont ceux des suppléants occasionnels. Or, on constate que « 46 % d'entre eux ont une tâche inférieure à 5 % d'un emploi à temps plein, que 39 % ont une tâche comprise entre 5 et 24 % d'ETP (équivalent temps plein) » (Bousquet et Martel, 2001, p. 10). Dans ces conditions, il devient nécessaire de cumuler des tâches, en enseignement ou dans un autre domaine, afin de s'assurer un revenu minimum.

Par ailleurs, même une fois l'*antichambre de la profession* traversée et la permanence obtenue, les processus d'affectation amènent les nouveaux enseignants à affronter des tâches considérables. Il faut donc aussi « survivre après l'embauche ».

2.1.2 Survivre après l'embauche : les effets des règles d'affectation du personnel enseignant

L'embauche du personnel enseignant est décentralisée et fait l'objet d'ententes entre les syndicats locaux et les commissions scolaires. Globalement, les postes précaires sont comblés à partir d'une liste d'enseignants constituée par la commission scolaire. Les écoles y choisissent les candidats à qui ils souhaitent confier des tâches d'enseignement. Les postes qualifiés (temps plein et partiel) sont cependant comblés à partir d'une liste de priorités d'emploi, qui assure une certaine équité dans l'accès à des postes réguliers. Les modalités d'accès et de gestion de cette liste sont négociées localement et peuvent donc être différentes d'une commission scolaire à l'autre.

---

[67] Postes qualifiés : postes à temps plein et à temps partiel pour lesquels une autorisation d'enseigner est nécessaire.
Postes précaires : enseignement à taux horaire ou à la leçon et suppléance régulière ou occasionnelle.

[68] L'*antichambre de la profession* est une expression utilisée dans un rapport du ministère de l'Éducation (2003, p. 67) afin de caractériser la période de grande précarité qui caractérise l'entrée dans la profession enseignante.

Très souvent, les règles d'affectation des postes en enseignement tiennent compte du principe d'ancienneté dans la profession et font en sorte que les nouveaux enseignants sont les derniers à obtenir un poste. Le ou les derniers postes attribués sont donc ceux qui restent et qui se révèlent les moins attrayants. Dans un avis portant sur l'insertion professionnelle, le COFPE soulevait cette importante difficulté :

> *L'enseignant débutant risque de recevoir son affectation alors que les journées pédagogiques ont commencé ou même que les élèves sont déjà en classe; dans le meilleur des cas, il aura fait un des quatre stages de sa formation initiale dans cet établissement d'enseignement. Parfois, il arrive qu'il hérite de plusieurs préparations de cours, voire de cours n'appartenant pas aux disciplines pour lesquelles il s'est donné une formation.*
> (COFPE, 2002a, p. 35.)

Selon le Conseil, une insertion professionnelle difficile soulève, notamment, trois problèmes : celui de l'équité de la tâche, celui de la qualité de l'enseignement et celui de la rétention du nouveau personnel enseignant.

2.1.3 Les conséquences d'une insertion professionnelle difficile

L'iniquité de la tâche

Le Conseil partage l'avis du COFPE, qui considère que les règles d'affectation du personnel enseignant font en sorte que la tâche des nouveaux enseignants est parfois inéquitable par rapport à celle de leurs collègues plus expérimentés. En ce sens, le COFPE recommande que :

> *[…] les règles afférentes à l'affectation du personnel enseignant et qui relèvent du système soient révisées et tiennent compte des queues de tâches qu'elles engendrent, et que pour celles qui font l'objet d'ententes locales, les parties patronales et syndicales prennent davantage en considération les objectifs d'ordre pédagogique rattachés à la qualité de l'enseignement et à la réussite scolaire et éducative dans la constitution de la tâche des enseignantes et des enseignants débutants.*
>
> *[…] l'entrée dans la profession enseignante se fasse de façon progressive et que l'enseignant débutant obtienne une tâche qu'il pourra raisonnablement, dans les conditions actuelles d'exercice de la profession, accomplir de manière correcte compte tenu de son inexpérience et de sa formation disciplinaire […].*
> (COFPE, 2002a, p. 38.)

L'effet sur la qualité des services éducatifs

Selon le Conseil, les mesures d'accompagnement des jeunes enseignants sont nécessaires. Il en va de la qualité des services éducatifs offerts aux élèves. De toute évidence, un enseignant novice qui se voit contraint d'effectuer une tâche trop complexe étant donné son statut de débutant ne peut consolider les compétences qu'il a commencé à développer pendant sa formation initiale. Tout se passe comme si l'on considérait la formation initiale comme suffisante pour permettre d'affronter les pires conditions d'exercice de la profession. Dans son avis, le COFPE affirme aussi que les nouveaux enseignants risquent de développer un sentiment d'incompétence qui influencera leur motivation :

> *Le sentiment d'incompétence dont il s'agit ici est un élément essentiel de la motivation de l'enseignant, de la qualité de son enseignement et, par conséquent, de son efficacité dans l'accomplissement de la tâche éducative.*
> (COFPE, 2002a, p. 30.)

La dévalorisation et le décrochage

On peut émettre l'hypothèse que les conditions d'insertion professionnelle ne sont pas de nature à rehausser la valorisation de la profession enseignante. Entreprendre une carrière dans la précarité et l'insécurité, accomplir les tâches qui rebutent l'ensemble de ses collègues, ce n'est rien pour retenir les candidats les plus performants. Selon Huberman, il s'agit d'un rite de passage qui ne reconnaît pas la nature professionnelle de l'enseignement :

> *À bien des égards, l'initiation de jeunes enseignants témoigne d'un manque de professionnalisme élémentaire de la profession enseignante […]. Je soupçonne qu'il s'agit simplement d'un rite de passage, d'un rite initiatique : « je suis passé par là, qu'elle fasse autant. Si elle ne craque pas, on l'accueillera dans le corps de métier ». Or, le terme « rite de passage » exprime bien, je pense, la nature essentiellement primitive de cette démarche. Car, entre autres, cette démarche fait des dégâts.*
> (Huberman, 1991, p. 16.)

Les difficultés d'insertion professionnelle peuvent également poser un problème de rétention des nouveaux enseignants. En effet, les conditions d'accès à la profession enseignante peuvent décourager les plus persévérants parmi les enseignants débutants. Au Canada, la situation semble difficile, car « un diplômé en enseignement sur quatre ne devient pas professeur et, selon les estimations, 25 à 30 % de ceux qui entament une carrière d'enseignant l'abandonnent dans les cinq années suivantes » (Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2000, cité dans OCDE, 2002, p. 75). Aux États-Unis, Darling-Hammond et Sykes (2003) parlent de « l'exode des enseignants débutants » et d'un taux de « décrochage » de 20 % à 30 % chez les nouveaux enseignants dans les cinq premières années d'enseignement.

Au Québec, cependant, la situation est un peu moins critique. Selon Martel, Ouellette et Ratté (2003), 83 % des diplômés qui ont obtenu un poste (précaire ou qualifié) dans une commission scolaire en 1998 étaient encore en emploi cinq ans plus tard. On peut en déduire que 17 % des enseignants qui ont obtenu un poste en 1998 ne sont plus employés par une commission scolaire, soit un peu moins d'un diplômé sur cinq. La persévérance des nouveaux diplômés s'améliore toutefois depuis 1990, comme le montre le tableau suivant.

Tableau 6
Pourcentage d'enseignants ayant obtenu un premier poste dans une commission scolaire en 1990 ou en 1998 et étant toujours employés par cette commission scolaire cinq ans plus tard

	Enseignants ayant obtenu leur premier poste en 1990 et étant toujours employés par la CS cinq ans plus tard	Enseignants ayant obtenu leur premier poste en 1998 et étant toujours employés par la CS cinq ans plus tard
Tous types d'emplois	75 %	83 %
Emploi précaire	69 %	79 %
Emploi qualifié	85 %	89 %

Source : Martel, Ouellette et Ratté, 2003, p. 43.

Dans le tableau ci-dessus, on constate que 75 % des enseignants ayant obtenu leur premier emploi dans une commission scolaire en 1990 étaient encore en poste cinq ans plus tard, alors que 83 % des enseignants ayant obtenu leur premier emploi en 1998 étaient toujours en poste cinq ans plus tard. Il faut cependant noter que certains « départs » peuvent s'expliquer par un changement de commission scolaire et qu'il ne s'agit donc pas forcément d'abandons de la profession elle-même. Cette amélioration est probablement due, au moins en partie, à la période de recrutement massif qui a permis de raccourcir le temps passé par les nouveaux enseignants dans l'*antichambre de la profession* et de leur donner accès plus rapidement à des postes réguliers. À ce chapitre, Bousquet et Martel mentionnent que « le taux de persévérance d'une promotion paraît relié à l'état du marché qu'elle rencontre au cours des premières années » (Bousquet et Martel, 2001, p. 9). En d'autres termes, les nouveaux diplômés persévèrent davantage dans la profession si leurs chances d'obtenir rapidement un emploi sont bonnes.

La question du « décrochage enseignant » est-elle un problème au Québec? Un certain nombre d'abandons de la carrière peut-il être considéré comme normal? Quel est l'état de la rétention du personnel dans d'autres secteurs d'activités? Autant de questions qu'il faudrait approfondir afin de porter un jugement éclairé. Malgré tout, on peut formuler l'hypothèse qu'au moins une partie de ces abandons de la carrière pourraient être évités si les nouveaux enseignants étaient davantage soutenus lorsqu'ils débutent dans la profession.

2.1.4 L'accompagnement des nouveaux enseignants : un besoin reconnu par la majorité des acteurs

La préoccupation de l'insertion des nouveaux enseignants ne date pas d'hier. En 1992, la réforme de la formation à l'enseignement a aboli le stage probatoire mais devait, rappelons-le, favoriser l'établissement de mesures d'insertion professionnelle, étant entendu que la formation initiale à l'enseignement ne constitue que le début d'un processus de développement professionnel qui se poursuit tout au long de la carrière d'un enseignant.

En 1995, le MEQ publiait deux documents issus de recherches-actions effectuées dans les commissions scolaires et portant sur l'insertion professionnelle (MEQ, 1995a; MEQ, 1995b). Toujours en 1995, un important colloque sur l'insertion professionnelle était organisé par le MEQ, en partenariat avec des commissions scolaires. Un compte rendu de ce colloque a d'ailleurs été publié (MEQ, 1995c). Dix ans plus tard, le COFPE affirme que les commissions scolaires, aux prises avec d'autres situations *urgentes et un financement limité, ont souvent* mis en veilleuse la question de l'insertion professionnelle (COFPE, 2002a, p. 12).

L'avis du COFPE montre que plusieurs commissions scolaires développent différentes formules d'accompagnement des nouveaux enseignants. Deux dossiers importants de la revue *Vie pédagogique* (dans le n° 111 en 1999 et le n° 128 en 2003), qui portent sur l'entrée dans la profession enseignante, montrent l'importance grandissante accordée à cette étape cruciale de la carrière enseignante. Par ailleurs, outre son avis sur l'insertion dans l'enseignement, le COFPE a organisé, en mai 2004, en collaboration avec le MEQ et le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), un important colloque sur l'insertion professionnelle des enseignants. La Fédération des syndicats de l'enseignement, pour sa part, a intégré à son plan d'action triennal une série de propositions visant à favoriser la mise en place de mesures d'accompagnement des nouveaux enseignants. Par ailleurs, la Loi sur l'instruction publique prescrit explicitement pour les enseignants le devoir de « collaborer (...) à l'accompagnement des enseignants en début de carrière[69] ». L'ensemble de ces initiatives montre que la question de l'insertion des nouveaux enseignants préoccupe à la fois le MEQ, les commissions scolaires, les syndicats et les enseignants eux-mêmes.

Le Conseil considère que la question de l'entrée et de l'insertion dans la profession enseignante doit constituer une priorité pour les acteurs impliqués. La grande majorité semblent s'entendre sur l'existence de ce problème et sur l'urgence d'agir, mais les solutions tardent. Le Conseil considère qu'actuellement les obstacles rencontrés sont davantage de nature administrative et organisationnelle.

Le Conseil estime également que l'insertion dans l'enseignement doit être considérée comme une étape normale et légitime dans l'évolution d'un enseignant professionnel. Si la formation initiale à l'enseignement constitue le seuil d'entrée dans la profession, l'insertion professionnelle doit être envisagée comme une responsabilité collective et non comme une responsabilité unique du nouvel enseignant. En ce sens, l'insertion professionnelle devrait être structurée dans une perspective de diversification de la carrière enseignante, afin que la fonction d'accompagnement des nouveaux enseignants soit reconnue, que la mise en place de mesures d'accompagnement soit obligatoire et qu'une expertise en la matière soit développée par les membres du personnel enseignant et partagée entre eux.

Dans la même perspective et prenant appui sur le principe de l'équité des tâches, la diversité des fonctions *doit se traduire dans les faits par un partage* des tâches effectuées selon la capacité réelle de l'enseignant à assurer la qualité des services éducatifs. Ainsi, les tâches les plus complexes devraient être valorisées parce qu'elles exigent davantage de compétences professionnelles. Elles devraient être assumées par des enseignants expérimentés, faire l'objet d'une reconnaissance officielle et bénéficier d'un soutien particulier. Le Conseil estime aussi qu'il y a lieu d'encadrer de façon plus adéquate le travail des enseignants qui occupent des postes précaires (suppléance occasionnelle ou plus régulière).

Recommandations

Considérant :

- la grande mobilité du personnel dans les écoles;
- le fait que l'insertion professionnelle est une étape normale et nécessaire de l'évolution professionnelle d'un enseignant;
- l'importance de baliser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants dans une perspective d'équité, à partir de leur formation initiale établie comme le seuil minimal d'entrée dans la profession;
- le fait qu'une insertion professionnelle difficile a pour conséquence une baisse de la qualité des services offerts lorsque la difficulté de la tâche dépasse la capacité réelle d'un enseignant, provoque un sentiment de dévalorisation et entraîne parfois l'abandon de la profession;
- le devoir des directions d'école, prescrit par la loi, d'assurer la qualité des services éducatifs dispensés dans leur établissement;
- le devoir des enseignants, prescrit par la loi, de « collaborer (...) à l'accompagnement des enseignants en début de carrière ».

le Conseil recommande
au ministre de l'Éducation :

10. de s'assurer de la mise en place de mesures visant à soutenir l'insertion des nouveaux enseignants, en particulier des enseignants à statut précaire, dans chaque école et dans chaque commission scolaire;

aux commissions scolaires et aux directions d'école :

11. de déterminer les modalités de mise en œuvre des mesures dédiées au nouveau personnel enseignant afin d'assurer la pertinence et l'efficacité des actions entreprises, en s'inspirant des expériences fructueuses actuellement en cours, de l'expertise développée par le personnel enseignant et des recherches actuelles sur l'insertion professionnelle en enseignement;

---

[69] Article 22 de la Loi sur l'instruction publique.

12. de prendre en compte le niveau de compétence réel des nouveaux enseignants, pour ce qui est d'assurer la qualité des services éducatifs dispensés, dans les modalités d'affectation des postes et dans la répartition des tâches entre les enseignantes et les enseignants d'une même école;

au personnel enseignant de chaque établissement :

13. de prendre acte des besoins d'accompagnement de ses nouveaux collègues et de travailler, avec la direction, à la mise en place de mesures appropriées.

* * *

2.2 AXE DE DÉVELOPPEMENT N° 5 : Favoriser la prise en charge, par le personnel enseignant, de son développement professionnel continu

Si l'enseignement est une profession, c'est notamment en raison de sa complexité et de ses exigences en constante mouvance. Ce sont cette complexité et cette mouvance qui justifient la nécessité d'un développement continu des compétences professionnelles chez le personnel enseignant. De plus en plus, on reconnaît donc l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie et cela est encore vrai pour les professions complexes, qui s'exercent dans des contextes qui se transforment continuellement. De nombreux pays reconnaissent également la nécessité de miser sur une évolution continue des pratiques enseignantes afin de soutenir la transformation des systèmes scolaires et de favoriser l'augmentation de la réussite des élèves (CERI, 1998). En ce sens, le développement continu des compétences du personnel enseignant est considéré comme la clé de voûte de l'évolution des établissements scolaires (Solar, 2001).

2.2.1 L'importance d'une prise en charge du développement professionnel par le personnel enseignant

Selon Gravel et ses collaborateurs, l'évolution de la recherche portant sur le développement professionnel dans les organisations converge vers un modèle dit de « troisième génération ». Ce modèle peut se définir comme suit :

> *Un processus planifié et continu de prise en charge de ses apprentissages par l'individu, impliquant la mise en place de dispositifs centrés sur le développement de ses compétences professionnelles.*
> (Gravel et autres, 2003, p. 5.)

Dans cette perspective, l'apprentissage est continu et lié à la fois aux besoins personnels de l'enseignant et aux besoins de l'organisation dans laquelle il travaille. Cette perspective constructiviste de l'apprentissage est compatible avec les orientations actuelles de la réforme de l'éducation et du mouvement de professionnalisation de l'enseignement. En effet, l'appropriation locale de la réforme conduit les équipes-écoles à faire preuve d'autonomie et de créativité dans la mise en œuvre des changements proposés. Elle conduit également le personnel enseignant à s'approprier de nouvelles manières de faire et à transformer ses pratiques dans une perspective d'amélioration continue.

Les orientations du MEQ reconnaissent l'importance d'une prise en charge, par les enseignants, de leur développement professionnel et élargissent la signification accordée à la formation continue de manière à tenir compte à la fois du développement personnel et professionnel des enseignants de même que du développement de l'organisation dans laquelle ils travaillent. Elles ajoutent cependant une dimension collective au développement professionnel des enseignants.

Ainsi, le MEQ convie le personnel enseignant à envisager le développement professionnel de manière plus large et à :

1. *dépasser la notion de perfectionnement pour l'inclure dans un concept de formation continue ou, autrement dit, de passer d'activités ponctuelles à un processus de développement intégré;*
2. *cesser de voir la formation continue comme une adaptation à des « caprices bureaucratiques » pour la voir comme le développement des compétences nécessaires pour relever les nouveaux défis auxquels l'école fait face;*
3. *dépasser l'accent mis sur les compétences individuelles, pour donner priorité au développement des compétences de l'équipe dans une « organisation apprenante »;*
4. *s'abstenir de considérer que la formation d'une personne est achevée du seul fait qu'elle a appris à assumer sereinement ses responsabilités professionnelles, mais reconnaître qu'il faut toujours continuer à acquérir des compétences pour augmenter l'efficacité des services éducatifs;*
5. *passer de l'accès aux activités de perfectionnement pour une proportion du personnel à l'accès au développement continu pour l'ensemble du personnel;*
6. *passer du choix entre les services de formation proposés, à la détermination des besoins de formation pour lesquels on requiert ensuite des services appropriés;*
7. *passer de la consommation de formations prédéterminées par des experts à un engagement actif où on est tantôt apprenant, tantôt formateur;*

8. *passer d'une formation visant l'acquisition de connaissances compartimentées au développement de compétences intégrées;*
9. *passer d'une évaluation-jugement (j'aime, je n'aime pas) à une évaluation de l'efficacité à moyen terme et assurer le suivi des processus de formation individuelle et d'équipe.* (MEQ, 1999, p. 9.)

Ces orientations invitent ainsi le personnel enseignant à considérer le développement professionnel comme une démarche intégrée de développement des compétences et à déterminer ses besoins de formation à partir de ses besoins individuels et collectifs.

Le Conseil juge ces orientations prometteuses parce qu'elles montrent clairement le sens à donner au développement professionnel du personnel enseignant. De plus, ces orientations sont novatrices dans la mesure où elles proposent un changement de perspective important, allant à la fois dans le sens d'une plus grande professionnalisation de l'enseignement et de la mise en œuvre de la réforme actuelle de l'éducation, et qu'elles favorisent une prise en charge du développement professionnel par les enseignants eux-mêmes.

2.2.2 Des orientations qui tardent à atteindre les milieux scolaires

Le résultat des consultations effectuées par le Conseil montre toutefois que plusieurs organismes considèrent que le virage proposé par le MEQ est encore à venir. Ainsi, le Conseil estime que le développement professionnel du personnel enseignant, envisagé comme un processus de développement continu des compétences pris en charge par l'enseignant lui-même, n'est pas une réalité dans l'ensemble des milieux scolaires. D'aucuns diront, en effet, que les orientations ministérielles tardent à s'incarner dans des structures qui favorisent vraiment le développement des compétences du personnel enseignant. Pourtant, la prise en charge du développement professionnel par le personnel enseignant constitue une clé importante pour la valorisation de la profession et l'assurance de la qualité des services dispensés à l'école, aujourd'hui et pour l'avenir.

Globalement, les acteurs consultés par le Conseil s'entendent sur le fait que la formation continue doit permettre d'amorcer un virage important. Pour nombre d'organismes, la formation continue est étroitement liée au développement de l'identité professionnelle et des compétences du personnel enseignant. Elle favoriserait également le ressourcement qui permet d'éviter un certain désenchantement. Pour d'autres, elle constitue un levier pour la professionnalisation de l'enseignement et une stratégie favorisant le changement organisationnel. Pour certains organismes, la formation continue devrait être obligatoire; pour d'autres, elle devrait être volontaire et librement consentie. Mais tous s'accordent sur le fait qu'une grande importance doit lui être accordée. Les organismes s'interrogent cependant sur l'accès réel du personnel enseignant à la formation continue et, surtout, sur sa pertinence par rapport à leurs besoins.

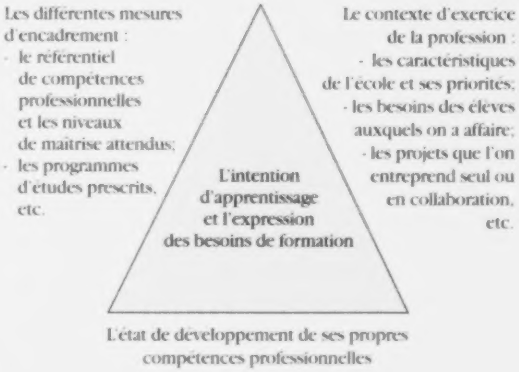
Le Conseil est d'avis qu'il importe de trouver des leviers permettant de favoriser la prise en charge du développement professionnel par le personnel enseignant et il propose quelques pistes de réflexion en ce sens.

2.2.3 Organiser l'expression des besoins de formation par le personnel enseignant et l'élaboration d'une démarche réfléchie au regard du développement professionnel

Le Conseil estime qu'une attention particulière doit être portée à l'expression « organisée et systématique » des besoins de formation par le personnel enseignant. De quelle manière et selon quelles modalités les enseignants pourront-ils faire état de leurs besoins individuels et collectifs de formation? Comment ces besoins seront-ils inscrits dans une planification continue du développement professionnel? Ce sont là des défis importants à relever qui feront la différence entre la vaine expression de souhaits et la prise en charge véritable de son développement professionnel par le personnel enseignant.

Le Conseil partage le point de vue du MEQ lorsqu'il mentionne que « l'apprentissage est individuel, mais l'éducation est une œuvre collective » (MEQ, 1999, p.14) et que les besoins de formation émergent à la fois des besoins personnels et organisationnels. Selon le Conseil, l'organisation de l'expression des besoins de formation doit tenir compte en particulier de trois paramètres.

Trois paramètres à considérer dans l'expression de la demande de formation


Les différentes mesures d'encadrement :
- le référentiel de compétences professionnelles et les niveaux de maîtrise attendus;
- les programmes d'études prescrits, etc.
Le contexte d'exercice de la profession :
- les caractéristiques de l'école et ses priorités;
- les besoins des élèves auxquels on a affaire;
- les projets que l'on entreprend seul ou en collaboration, etc.
L'intention d'apprentissage et l'expression des besoins de formation
L'état de développement de ses propres compétences professionnelles

D'abord, les différentes mesures d'encadrement prescrites génèrent des besoins de formation parce qu'elles modifient le cadre d'exercice de la profession. Le référentiel de compétences, quant à lui, constitue le fondement de la profession enseignante, c'est-à-dire les paramètres de ce qui est attendu d'un enseignant au regard de la compétence. Ensuite, le contexte d'exercice de la profession génère, lui aussi, des besoins de formation. Le projet d'école, par exemple, peut nécessiter le développement de nouvelles compétences et le plan de réussite également, parce qu'il dégage les forces et les faiblesses de l'établissement. Les projets que l'on entreprend seul ou en collaboration peuvent générer des besoins de formation parce qu'ils amènent les acteurs à faire face à des situations nouvelles. Les besoins des élèves d'une classe peuvent aussi générer, pour l'enseignant, le besoin de développer certaines compétences plus que d'autres. Finalement, l'état de développement des compétences professionnelles d'un enseignant peut amener ce dernier à identifier des forces ou des faiblesses qu'il souhaite travailler.

Le Conseil insiste toutefois sur l'importance à accorder à la capacité du personnel enseignant lui-même d'identifier et d'exprimer ses besoins de formation ainsi que de les inscrire dans un plan individuel et organisationnel sur une certaine période. Cette problématique de l'expression de la demande de formation en éducation des adultes est au cœur des réflexions actuelles de la Commission de l'éducation des adultes du Conseil supérieur de l'éducation. Derrière cette réflexion réside la conviction que c'est l'offre de formation qui doit s'ajuster aux besoins et aux projets de formation des adultes et non l'inverse et que, pour ce faire, la demande doit pouvoir être explicitée, entendue et accueillie.

Dans le cadre plus restreint de la profession enseignante, le même raisonnement s'applique. C'est la demande de formation qui doit précéder l'offre de formation et cette demande doit s'inscrire dans un plan de développement professionnel. Longtemps, c'est l'offre de perfectionnement, déterminée ailleurs que dans l'école, qui a déterminé l'éventail des réponses possibles aux besoins du personnel enseignant. Il n'est donc pas certain que les enseignantes et les enseignants soient tous en mesure, actuellement, de définir leurs besoins de formation en fonction d'un plan de développement professionnel continu. Cela suppose d'être en mesure d'évaluer le niveau de maîtrise de l'ensemble de ses compétences professionnelles, d'établir des cibles réalistes pour ce qui est du développement des compétences, d'établir une planification des activités à réaliser pour atteindre les niveaux de maîtrise souhaités et d'effectuer une évaluation de son processus, à la fois du point de vue de la pertinence de la démarche suivie et de celui du résultat atteint.

Le Conseil insiste donc pour que l'on accorde une attention particulière à l'élaboration d'outils favorisant la prise en charge du développement professionnel par le personnel enseignant, à la fois du point de vue de la démarche et de celui de l'organisation de l'expression des besoins de formation, en prenant en compte ce qui se fait actuellement.

2.2.4 Favoriser l'accès du personnel enseignant à une large gamme d'activités favorisant le développement de ses compétences

Le document portant sur les orientations ministérielles définit la formation continue comme suit :

> *[...] l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle.*
> (MEQ, 1999, p. 11.)

Cela signifie que le personnel enseignant doit pouvoir puiser dans une vaste gamme d'activités possibles, ce dont il a besoin pour favoriser le développement de ses compétences. Traditionnellement, on pense d'abord aux activités de perfectionnement offertes aux enseignants par la commission scolaire. Or, de nombreuses autres possibilités d'apprentissage s'offrent au personnel enseignant.

Gravel et ses collaborateurs proposent douze catégories d'activités d'apprentissage susceptibles de favoriser le développement des compétences.

La formation

1. La formation sur des connaissances spécifiques
   - Cours universitaires
   - Colloques
   - Conférences
   - Congrès
   - Séminaires

2. L'encadrement
   - Mentorat
   - Coaching
   - Tutorat
   - Compagnonnage
   - Supervision

3. L'intégration
   - Expérimentation
   - Production d'essais contextualisés
   - Réalisation de projets
   - Projet éducatif et plan de réussite

L'enseignement

4. La planification
   - Planification d'ateliers destinés aux pairs
5. La diffusion

L'animation d'une formation

- Enseignement d'une stratégie pédagogique

6. L'évaluation
   - Autoévaluation
   - Coévaluation
   - Évaluation par les pairs

Le travail qualifiant

7. Les rôles et les responsabilités
   - Participation à l'évaluation des besoins de l'école
   - Participation à l'élaboration des politiques et des règlements de l'école
8. L'innovation
   - Production d'un nouveau matériel pédagogique ou autre
9. Les échanges, le dialogue et le travail d'équipe
   - Supervision de stage
   - Participation à des équipes engagées dans des projets
   - Rencontres d'équipes-cycles

L'autoformation

10. La lecture
    - Lecture d'articles ou d'ouvrages sur une problématique particulière
11. La recherche
    - Participation à un groupe de recherche
    - Recherche dans le cadre d'une maitrise en éducation
12. La communauté de pratiques virtuelles
    - Participation à une communauté d'apprentissage sur l'évaluation des compétences
    - Participation à une communauté de pratique soutenant les enseignants en début de carrière

Source : Gravel et autres (2003).

Le Conseil estime que le développement des compétences du personnel enseignant peut donc s'effectuer par de multiples activités, mais qu'il importe d'être attentif, notamment, à deux conditions pour que ces activités deviennent des lieux effectifs de développement professionnel :

1. s'assurer que les conditions d'exercice de la profession enseignante permettent effectivement l'accès à ces différentes activités d'apprentissage;
2. s'assurer que le personnel enseignant soit en mesure de réinvestir les apprentissages réalisés, notamment par l'importance qui doit être accordée à l'analyse réflexive tout au long de la démarche de développement professionnel.

2.2.5 Partir du connu : le potentiel des projets pédagogiques collectifs pour favoriser le développement professionnel du personnel enseignant

Parmi les travaux effectués en vue de l'élaboration du présent avis, le Conseil a jugé pertinent d'examiner le cas particulier des groupes d'enseignants engagés dans des projets pédagogiques collectifs dans leur établissement scolaire. D'une part, le Conseil estime que, même si l'apprentissage lui-même est individuel puisque c'est la personne qui apprend, la dimension collective est très importante dans le processus de transformation des pratiques enseignantes. D'autre part, le Conseil émet l'hypothèse que le développement des compétences pourrait être favorisé s'il s'arrimait à une pratique déjà existante, en l'occurrence les projets pédagogiques collectifs. À la suite de cette consultation, le Conseil livre quelques pistes qu'il juge prometteuses.

Le Conseil a déjà insisté sur l'importance de la collégialité dans le travail enseignant (CSE, 2002b; CSE, 2003), en particulier avec la mise en œuvre de la réforme et l'exigence de la réussite pour tous les élèves. D'ailleurs, le Conseil propose, depuis longtemps, le développement d'un professionnalisme collectif dont les dimensions sont :

1. l'ouverture de chaque enseignante ou enseignant à la concertation avec ses collègues;
2. la participation à la vie et aux orientations de l'établissement;
3. les échanges professionnels et le perfectionnement par les pairs;
4. la participation du personnel professionnel au débat public, ce qui requiert une préoccupation et une compréhension partagées à l'égard d'une mission éducative qui se définit essentiellement comme service public (CSE, 1993, p. 50).

Le Conseil répète que cette voie peut permettre de relever le défi d'une réussite de qualité. Cependant, bien que la réforme exige une plus grande collégialité, le travail enseignant comporte et comportera toujours une dimension personnelle et individuelle qu'il ne s'agit pas d'occulter. Gather-Thurler a bien démontré les avantages de la coopération professionnelle entre les enseignants, mais aussi les risques de dérives :

> *Savoir travailler efficacement en équipe,*
> *c'est peut-être d'abord [...] savoir ne pas travailler*
> *en équipe lorsque ce n'est pas nécessaire!*
> *Si, pour se disculper de toute tentation*
> *individualiste, on n'ose plus prendre aucune*
> *décision, ni conduire une démarche sans demander*
> *l'avis des collègues, on va vers la paralysie*
> *et l'on prépare effectivement le retour*
> *à l'individualisme d'enseignants asphyxiés*
> *par une coopération envahissante.*
> (Gather-Thurler, 2000, p. 94.)

Ainsi, le travail d'équipe n'est pas une panacée; il demeure un moyen et non une fin. Chaque enseignant doit pouvoir trouver un équilibre entre les dimensions individuelle et collégiale de sa pratique, afin de préserver une certaine autonomie professionnelle dans l'exercice de sa profession. Cela dit, à la suite de la consultation de groupes d'enseignantes et d'enseignants engagés dans un projet pédagogique collectif, le Conseil estime qu'il y a lieu de miser sur le potentiel de ces projets pour favoriser le développement professionnel du personnel enseignant, et ce, pour trois raisons principales :

1. les projets collectifs existent déjà dans les milieux scolaires pour répondre aux besoins des élèves;
2. la mise en œuvre de la réforme de l'éducation favorise le développement d'une collégialité dans les établissements scolaires et on doit donc s'attendre au développement du travail en collaboration;
3. les projets collectifs, au-delà de leurs effets sur l'apprentissage des élèves, permettent le développement des compétences professionnelles du personnel enseignant.

Les projets collectifs, des impacts variables mais bien réels sur les pratiques enseignantes

Le résultat de la consultation montre que les enseignants évoquent un certain nombre d'impacts importants des projets collectifs sur leurs pratiques pédagogiques et qu'au-delà des objectifs proprement pédagogiques visés par les projets, ces derniers deviennent également le moteur d'une réflexion individuelle et collective sur les pratiques pédagogiques. Ainsi, ces projets collectifs peuvent être à l'origine d'une démarche de transformation des pratiques pédagogiques.

L'analyse de ces aspects fait ressortir deux impacts majeurs : le développement du travail d'équipe et d'interactions plus soutenues entre enseignants de même qu'une centration moins grande sur la matière au profit de préoccupations pédagogiques, permettant ainsi l'appropriation de nouveaux rôles auprès des élèves.

En premier lieu, les projets pédagogiques collectifs favorisent le développement de compétences portant sur le travail d'équipe lui-même. En d'autres termes, c'est en se frottant au travail d'équipe qu'on en mesure le potentiel et qu'on apprend à faire sa place, à négocier avec ses collègues, à débattre de façon constructive et à bénéficier de la compétence et du soutien d'autrui. Le résultat de la consultation menée par le Conseil montre que toutes les équipes n'ont pas développé la collégialité de la même manière et avec la même intensité, celle-ci allant de la rencontre visant le partage d'expériences à une véritable concertation. Aussi les équipes les plus anciennes sont-elles également celles qui sont les mieux intégrées, ce qui permet de croire que la durée de la collaboration favorise une plus grande concertation entre les membres d'une équipe.

En deuxième lieu, les projets collectifs permettent une plus grande centration sur les aspects pédagogiques, y compris au secondaire, où les enseignants sont traditionnellement plus attachés à la discipline enseignée. En d'autres termes, la réflexion est centrée sur la démarche d'apprentissage des élèves plutôt que sur la matière à couvrir, bien que cette dernière demeure une référence fondamentale. Ce souci accru pour la pédagogie s'exprime notamment par un besoin de perfectionnement, de recherche et d'innovation continuelle. Le rôle des enseignants auprès des élèves évolue également; ils se perçoivent davantage comme des guides que comme des détenteurs du savoir.

D'autres impacts des projets collectifs sur les pratiques pédagogiques sont nommés assez fréquemment : impacts sur le sentiment de fierté et la valorisation; impacts sur la prise de risque mais aussi sur la perte de contrôle et les deuils à faire; impacts sur le sentiment d'efficacité et de contrôle du travail ainsi que sur l'autonomie professionnelle. Ainsi, pour plusieurs enseignants, le fait d'être engagé dans un projet collectif augmente leur motivation, leur fierté et leur sentiment de confiance. Ils sentent qu'ils ont davantage le contrôle de leur travail. Ils acceptent aussi de prendre plus de risques, de vivre plus d'insécurité, parce que le groupe constitue un soutien. L'équipe, en effet, semble être à la fois un lieu de soutien pédagogique, parce qu'elle offre à l'enseignant un regard externe qui corrobore ses choix ou alimente la recherche de solutions, et un lieu de soutien affectif, qu'il ne faut pas négliger. Les enseignants consultés admettent que toute transformation des pratiques amène à vivre des deuils, des frustrations et une grande insécurité. Le soutien de l'équipe aide à reconnaître les manifestations de cette instabilité, à amorcer et à poursuivre des changements avec plus de confiance.

Dans la majorité des équipes consultées, le Conseil a noté également que les projets collectifs favorisent le développement de la pensée réflexive. Ainsi, travailler en équipe oblige l'enseignant à nommer ce qu'il fait et à rationaliser ses décisions et cela l'amène à revoir ou à raffiner ses pratiques. C'est cependant l'un des aspects difficiles pour plusieurs enseignants, parce que cette rationalisation et cette réflexion amènent des débats que l'on souhaite constructifs, mais qui peuvent être perçus comme accablants par certains enseignants.

À la suite de ses analyses et de sa réflexion, le Conseil estime donc que les projets pédagogiques de diverses natures peuvent, au-delà des résultats pédagogiques eux-mêmes, être à l'origine du développement professionnel des enseignants. Cependant, certaines conditions doivent être réunies pour que le développement professionnel à partir de projets pédagogiques soit possible. Le Conseil en mentionne quelques-unes.

Quelques conditions favorisant le développement des compétences professionnelles dans le cadre des projets collectifs

Lors de sa consultation, le Conseil a voulu comprendre à quelles conditions le développement des compétences professionnelles chez les enseignants était possible. Les enseignants consultés en énumèrent un certain nombre, à partir de leur expérience du travail collectif autour d'un projet.

La première condition a trait au soutien. En effet, le soutien professionnel est au premier plan, en particulier pour la coordination des projets et pour la recherche des ressources nécessaires à leur réalisation et à la réflexion sur le développement des compétences. Le soutien matériel et financier est aussi très important. On parle en particulier de l'importance des ressources financières pour l'achat de matériel lié au projet. Le soutien moral est également considéré comme nécessaire. On mentionne l'appui des parents, de l'équipe-école et, en particulier, de la direction d'école.

Une deuxième condition a trait à l'organisation scolaire. Les équipes mentionnent en premier lieu l'importance de pouvoir consacrer du temps au projet et à la réflexion sur le développement des compétences. Un certain assouplissement dans l'organisation des horaires facilite la tenue des réunions des équipes de travail. On mentionne en deuxième lieu qu'une certaine stabilité dans les équipes est nécessaire. Une véritable concertation n'est possible que dans les équipes où une relation de confiance s'est établie.

Une troisième condition porte sur le développement des compétences liées au pilotage du changement et au processus de gestion de projets. Ces compétences concernent davantage la question du « comment », c'est-à-dire les processus par lesquels une équipe peut mener un projet collectif, contribuer au développement des compétences professionnelles des enseignants, évaluer les effets du projet sur l'apprentissage des élèves et sur le développement des compétences du personnel.

Une quatrième condition porte sur l'importance de l'établissement de relations qui permettent la collégialité. Les enseignants considèrent comme important qu'une relation de confiance s'établisse avec les membres de l'équipe, mais aussi que cette relation se développe autour d'un but commun. Il est possible de travailler avec des gens dont on ne partage pas complètement le point de vue ou avec qui on a moins d'affinités, dans la mesure où le respect est présent et où les relations sont centrées sur la tâche à accomplir et sur un but commun.

Une cinquième condition concerne davantage des éléments intrinsèques liés à l'engagement des personnes. Pour plusieurs, en effet, il faut croire au potentiel du projet et s'y engager avec volonté et motivation, parce qu'il exigera un investissement considérable en énergie et en temps. Être à la recherche de quelque chose, se questionner, ressentir le besoin de progresser constituent aussi des leviers favorisant le développement continu des compétences. Des répondants travaillant dans un établissement en milieu défavorisé ont constaté à quel point le contexte social dans certains milieux (divorce, violence familiale, pauvreté, etc.) force les enseignants à trouver des solutions qui nécessitent le développement de nouvelles compétences pour faire face aux problèmes rencontrés avec les élèves.

2.2.6 Miser sur la responsabilité individuelle et collective : un levier favorisant la prise en charge du développement professionnel par le personnel enseignant

Les orientations du MEQ en matière de développement professionnel du personnel enseignant sont claires quant à la responsabilité individuelle et collective de ce dernier. Selon la Loi sur l'instruction publique, les enseignants doivent maintenir à jour leurs compétences professionnelles[70], ce qui signifie pour eux l'obligation d'être dans un processus de développement professionnel. Ils doivent, par ailleurs, déterminer leurs besoins de formation en fonction de leurs besoins personnels, mais aussi en fonction des besoins et des priorités de l'organisation scolaire. De plus, la demande de formation doit être établie collectivement par chaque équipe-école. Le développement professionnel du personnel enseignant doit donc s'inscrire dans une démarche à la fois individuelle et collective. Finalement, le personnel enseignant doit évaluer l'effet de ce processus de développement professionnel et proposer les ajustements nécessaires.

---

[70] « 22. Il est du devoir de l'enseignant :
(...)
6° de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle » (LIP, article 22).

La direction d'école a, pour sa part, le devoir de consulter le personnel enseignant sur ses besoins de formation, de faire part à la commission scolaire de ces besoins, d'organiser des activités de perfectionnement[71] et de voir à l'organisation de ces activités[72]. La Loi sur l'instruction publique prévoit d'ailleurs pour la direction d'école l'obligation d'assurer la qualité des services éducatifs dans son établissement[73]. De plus, en vertu des orientations ministérielles, les directions d'établissement se voient confier la responsabilité « d'assurer le suivi et l'évaluation des projets individuels et collectifs de formation » (MEQ, 1999, p. 18).

Selon le Conseil, les orientations précédentes doivent s'incarner dans des mesures concrètes. La responsabilité première du personnel enseignant tient d'abord à l'obligation d'être dans un processus de développement professionnel. Ce processus peut varier à la fois dans ses orientations, dans le type de ressources ou d'activités nécessaires à sa réalisation et dans la rapidité de développement des nouvelles compétences. Mais il est clair, pour le Conseil, que tous les enseignants doivent s'inscrire dans une démarche de développement professionnel qui soit signifiante pour eux et témoigner de leur cheminement auprès de la direction d'école, à qui incombe le devoir d'assurer la qualité des services éducatifs.

Recommandations

Considérant :

- le fait que la Loi sur l'instruction publique prescrit pour le personnel enseignant le devoir « de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle »;
- l'importance d'une prise en charge du développement professionnel par le personnel enseignant;
- le fait que la responsabilité individuelle et collective du personnel enseignant peut constituer un levier favorisant chez lui la prise en charge de son développement professionnel;
- l'importance de l'expression des besoins de formation du personnel enseignant pour l'élaboration d'une démarche rigoureuse de développement professionnel;
- l'importance de l'utilisation d'une large gamme d'activités et le potentiel des projets pédagogiques collectifs pour ce qui est de favoriser le développement des compétences du personnel enseignant;
- le fait que la supervision pédagogique de la direction d'école offre une occasion au personnel enseignant de témoigner de son développement professionnel,

le Conseil recommande

au personnel enseignant :

14. de se doter d'un plan individuel de développement professionnel souple qui tienne compte de ses besoins personnels et professionnels, mais aussi des besoins et des priorités de l'organisation scolaire, et de témoigner de son cheminement auprès de la direction d'école;

aux directions d'établissement, en collaboration avec les équipes-écoles :

15. de se doter d'un plan institutionnel de développement professionnel permettant d'établir des priorités dans le choix des activités de formation qui seront demandées à la commission scolaire et d'en faire le suivi;

aux directions d'établissement :

16. d'assurer l'accès du personnel enseignant à une large gamme d'activités d'apprentissage en misant sur une prise en charge individuelle et collective par les enseignants du développement de leurs compétences.

* * *

2.3 AXE DE DÉVELOPPEMENT N° 6 : Mettre en place une véritable carrière professionnelle pour le personnel enseignant

Le Conseil est d'avis que la mise en place d'une carrière professionnelle permettant la reconnaissance, le développement et le partage d'une expertise diversifiée chez le personnel enseignant est de nature à rehausser à la fois le prestige social et l'attrait de la profession.

---

[71] « **96.20.** Le directeur de l'école, après consultation des membres du personnel de l'école, fait part à la commission scolaire, à la date et dans la forme que celle-ci détermine, des besoins de l'école pour chaque catégorie de personnel, ainsi que des besoins de perfectionnement de ce personnel » (LIP, article 96.20).

[72] « **96.21.** Il voit à l'organisation des activités de perfectionnement des membres du personnel de l'école convenues avec ces derniers en respectant les dispositions des conventions collectives qui peuvent être applicables, le cas échéant » (LIP, article 96.21).

[73] « **96.12.** Sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, le directeur de l'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école » (LIP, article 96.12).

2.3.1 Une carrière sans relief

> *[…] il faut dire […] que la carrière des enseignants n'a jamais connu une très forte mobilité verticale : la structuration du métier ne permet guère aux enseignants de gravir des échelons, attribués au mérite et auxquels s'attacheraient des privilèges. Les enseignants qui veulent « monter » doivent quitter le métier, se diriger vers l'administration ou d'autres postes. L'enseignement mène à tout, à condition d'en sortir.*
>
> (Lessard et Tardif, 1996, p. 197.)

C'est un fait, la carrière enseignante offre actuellement peu de possibilités de diversification, hormis un changement horizontal, par exemple un changement de classe ou d'école, mais qui représente le même travail, soit l'enseignement auprès des élèves. Quelques possibilités existent tout de même, mais elles sont peu nombreuses : conseiller pédagogique, coordination pédagogique à la commission scolaire, direction d'école ou prêt de service temporaire au ministère de l'Éducation, etc.

Pourtant, une enquête du Conseil, menée en 1991, montre que les enseignants du primaire et du secondaire seraient intéressés par un certain nombre de propositions de diversification de leur tâche, notamment les suivantes :

- supervision de stagiaires ou d'enseignants débutants;
- conception ou expérimentation de matériel pédagogique;
- organisation d'activités parascolaires;
- participation à des activités de recherche;
- organisation de soutien pédagogique ou de perfectionnement auprès de collègues;
- encadrement particulier de certains élèves;
- travail aux services à la collectivité (CSE, 1992, p. 30).

Toutes ces tâches sont en rapport avec les services éducatifs dispensés aux élèves. Mais bien qu'elles contribuent à la réussite de ces derniers, elles sont d'une autre nature que l'acte d'enseigner lui-même.

2.3.2 L'enseignement : des fonctions qui dépassent et enrichissent l'acte d'enseigner

Le Conseil n'entend pas donner l'impression que l'acte d'enseigner est une tâche ennuyeuse et routinière. Au contraire, il estime qu'il s'agit d'un acte singulier et complexe qui est source d'un enrichissement professionnel important. La diversité des effectifs et des milieux scolaires, la grande diversité des approches pédagogiques, le foisonnement des projets et des recherches pédagogiques et l'autonomie professionnelle dont jouissent les enseignants en font un acte où le jugement professionnel doit toujours s'exercer et où les compétences du personnel enseignant sont constamment sollicitées. Toutefois, le Conseil est d'avis qu'une diversification des fonctions assumées par les enseignants serait de nature à favoriser le développement et le partage de leur expertise.

De plus, le Conseil considère que plusieurs enseignants accomplissent déjà, à titre volontaire, un certain nombre de fonctions qui vont au-delà de l'acte d'enseigner aux élèves. Par exemple, de nombreux enseignants accueillent chaque année environ 16 000 stagiaires (MEQ, 2001, p. 57) venant des différents programmes de formation à l'enseignement et accomplissent ainsi des tâches de formation et d'accompagnement. Actuellement, on reconnaît l'importance de la maîtrise de nouvelles compétences pour les enseignants associés qui reçoivent des stagiaires. Au début des années 90, plusieurs universités ont élaboré des programmes de perfectionnement pour les enseignants associés et le programme *Encadrement des stagiaires* a été instauré pour soutenir la mise en œuvre des nouvelles orientations. Une évaluation de ce programme montrait de nouveau l'importance à accorder à la formation en vue de la supervision pédagogique des stagiaires en enseignement (MEQ, 2002).

De nombreux chercheurs s'intéressent à l'élaboration des programmes de formation en vue de la supervision pédagogique et au développement des compétences liées à cette fonction (Desbiens et autres, 2003; Gervais et Lepage, 2000). Une étude d'un sous-comité de la Table de concertation MEQ-universités affirme même que :

> *En 2003, les personnes interrogées par cette étude, à l'unanimité, font de ce programme de formation (à l'accompagnement de stagiaires) un premier moyen « incontournable » pour améliorer la qualité de la formation initiale des futures enseignantes et des futurs enseignants.*
>
> (Lacroix-Roy et autres, 2003, p. 20.)

Le Conseil reconnaît que, depuis la réforme de la formation à l'enseignement de 1994, plusieurs mesures ont été mises en place afin de favoriser la reconnaissance de la fonction de maître associé. Il constate cependant qu'il y aurait lieu de pousser plus loin cette reconnaissance.

D'autres fonctions sont exercées par le personnel enseignant sans être encore reconnues officiellement. Certains enseignants effectuent, par exemple, des activités d'accompagnement de nouveaux enseignants, notamment à l'intérieur de programmes de mentorat mis sur pied par certaines commissions scolaires. D'autres enseignants participent à des recherches collaboratives ou à des recherches-actions en partenariat avec des chercheurs universitaires (Desgagné et autres, 2001). D'autres enseignants travaillent en collégialité à la mise en œuvre de différents projets pédagogiques, à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques ou à la formation de leurs pairs.

Toutes ces fonctions sont souvent peu reconnues. Si elles donnent parfois lieu à de minces compensations pour les enseignants, elles sont le plus souvent exercées par des individus passionnés qui y trouvent une richesse indispensable dans l'exercice de leur profession. Dans quelle mesure, cependant, cette expertise est-elle réinvestie plus largement dans le système éducatif? Comment le système éducatif peut-il reconnaître et mettre à profit cette expertise dans sa volonté de répondre aux besoins des élèves et d'assurer leur réussite? Le Conseil estime qu'il y a lieu de faire davantage dans ce domaine.

2.3.3 La reconnaissance de la diversité des fonctions : une nécessité pour la professionnalisation de l'enseignement et pour la qualité des services éducatifs dispensés

Dans son avis de 1992, le Conseil reconnait que l'une des conditions d'un renouvellement du contrat social entre la société et le personnel enseignant repose sur un certain nombre d'éléments, dont la possibilité, pour ce dernier, de diversifier les tâches et les fonctions accomplies au fil de la carrière. Selon le Conseil, cette diversification est toujours nécessaire dans l'optique d'une véritable professionnalisation de l'enseignement. En effet, l'une des conditions de la professionnalisation de l'enseignement réside dans la reconnaissance de l'expertise du personnel enseignant. Reconnaître une expertise, c'est rationaliser les savoirs qui la fondent, déterminer les compétences nécessaires à l'exercice de cette fonction, réinvestir ces compétences dans la formation initiale et continue du personnel enseignant afin que cette expertise puisse se développer et se diffuser.

Le Conseil est d'avis que le personnel enseignant est amené à développer, au fil du temps, une expertise qui doit être rationalisée et partagée afin que tous les élèves puissent en bénéficier. La recherche constante d'une plus grande efficacité pédagogique constitue l'une des exigences de la professionnalisation de l'enseignement :

> *[...] professionnaliser, c'est promouvoir, autant que faire se peut, une rationalité instrumentale dans l'exercice du métier, en développant des savoirs et des techniques propres à cet exercice, dans un souci de plus grande efficacité et d'amélioration qualitative des pratiques.*
>
> (Lang, 1999, p. 237.)

Cette diversification des fonctions du personnel enseignant pourrait également favoriser l'établissement d'une meilleure interface entre les milieux de pratique et les universités. En effet, les fonctions de supervision de stagiaires ou de collaboration à la recherche, par exemple, peuvent difficilement être assumées par le personnel enseignant sans partenariat avec les universités.

C'est donc une démarche de rationalisation et de reconnaissance de l'ensemble des fonctions assumées par le personnel enseignant que recommande le Conseil. Cela implique en fait deux types de démarches. La première concerne l'aménagement d'une véritable carrière pour le personnel enseignant. La seconde consiste en un élargissement du référentiel de compétences pour l'enseignement afin de tenir compte de l'ensemble des fonctions assumées par le personnel enseignant. Le Conseil considère qu'il y a lieu d'examiner différents scénarios possibles pour ce qui est de l'organisation de la carrière enseignante, par exemple l'instauration de postes différents, accessibles par voie de concours et rémunérés de manière distincte, ou encore l'instauration d'un bonus salarial destiné à reconnaître l'expertise d'enseignants qui maîtrisent les compétences nécessaires pour assumer des fonctions différentes.

Recommandations

Considérant :

- le fait que l'enseignement comporte plusieurs fonctions qui dépassent et enrichissent l'acte d'enseigner;
- la nécessité de reconnaître officiellement :
  - l'ensemble des fonctions assumées par le personnel enseignant, dans une perspective de professionnalisation et de valorisation de l'enseignement;
  - le fait que tous les postes occupés par le personnel enseignant n'exigent pas un niveau de maîtrise identique de toutes les compétences professionnelles;
- l'importance du développement de ces fonctions :
  - pour la formation initiale et le développement des compétences professionnelles;
  - pour le rapprochement et la qualité du partenariat entre les universités et le milieu scolaire;
  - pour la qualité des services dispensés par le personnel enseignant dans le cadre de l'ensemble de ses fonctions,

le Conseil recommande

au ministre de l'Éducation :

17. de diversifier la nature des postes occupés par les enseignants, c'est-à-dire :

a. d'établir des profils de compétence pour l'exercice de la profession qui regroupent l'ensemble des fonctions assumées par le personnel enseignant, à partir d'analyses de situation de travail et de recherches pertinentes sur les pratiques enseignantes;

b. de reconnaître officiellement la diversité des fonctions assumées par les enseignants en instituant différentes formules possibles, par exemple les suivantes :

- **élargir les possibilités de dégagement[74] en prenant en compte la lourdeur réelle des fonctions assumées par le personnel enseignant;**
- **faciliter le développement de formules de prêt de service entre les établissements scolaires, les commissions scolaires, les milieux socioéconomiques et le ministère de l'Éducation, afin que l'expertise des uns et des autres favorise le partenariat entre les différents acteurs de l'éducation;**
- **créer des postes spécifiques, accessibles par voie de concours, lorsque les fonctions à accomplir sont significativement plus complexes, c'est-à-dire lorsqu'elles requièrent une diversité plus importante au regard des compétences professionnelles ou un niveau de maîtrise supérieur, et offrir une rémunération en conséquence;**

aux universités :

18. d'étendre le champ des recherches sur les pratiques enseignantes à l'ensemble des fonctions assumées par le personnel enseignant, afin de constituer une base de connaissances qui couvre l'ensemble de ces fonctions.

ORIENTATION 3 : Poursuivre le mouvement de professionnalisation de l'enseignement dans le cadre de l'exercice de la profession et de sa gestion

Le Conseil reconnaît que le mouvement de professionnalisation de l'enseignement semble mieux incarné dans les structures de formation initiale à l'enseignement que dans celles de l'exercice et de la gestion de la profession enseignante. En effet, les orientations de la formation initiale à l'enseignement s'inspirent d'une vision de l'enseignant professionnel depuis la réforme des programmes de formation à l'enseignement de 1994. Même si – et le Conseil l'a bien montré – la formation initiale nécessite encore des ajustements, il reste que les principes sur lesquels elle repose sont relativement clairs et qu'ils sont reconnus par l'ensemble des acteurs du milieu. Ces principes s'incarnent également dans des programmes de formation, perfectibles il est vrai mais bien réels, sur lesquels les acteurs ont une certaine prise.

L'organisation de la profession, du point de vue de son exercice quotidien et de sa gestion, n'est cependant pas aussi clairement structurée et organisée autour d'une visée de professionnalisation de l'enseignement. Le Conseil propose à cet égard deux axes de développement qui favorisent une plus grande prise en charge de la profession par les enseignants eux-mêmes, à la fois au regard de l'organisation quotidienne de leur travail et de la gestion de la profession.

* * *

3.1 AXE DE DÉVELOPPEMENT N° 7 : Soutenir l'autonomie des enseignantes et des enseignants dans l'organisation de leur travail et définir les paramètres de leur responsabilité professionnelle

Le Conseil est d'avis qu'une autonomie et une responsabilité encore mieux affirmées chez le personnel enseignant sont de nature à rehausser le prestige social de la profession et le sentiment de compétence de l'enseignant. En acceptant d'assumer pleinement la latitude qui lui revient, l'enseignant jouit d'un plus grand contrôle sur l'organisation de son travail et assume davantage de leadership pédagogique. Par ailleurs, en acceptant de rendre des comptes, le personnel enseignant accepte la nécessité d'une reconnaissance de son expertise et de celle de ses partenaires et il révèle, du même coup, l'étendue de cette expertise et la grande complexité de l'exercice de ses fonctions.

3.1.1 Plus d'autonomie professionnelle : une idée séduisante mais insécurisante

Lors de ses consultations, le Conseil a entendu maintes fois des revendications liées à une augmentation de l'autonomie professionnelle du personnel enseignant. Même si la Loi sur l'instruction publique lui accorde une plus grande autonomie qu'avant 1998, plusieurs associations professionnelles d'enseignants, notamment, dénoncent la présence de nombreuses mesures d'encadrement de l'exercice de la profession qui briment l'autonomie du personnel enseignant. On parle entre autres des programmes d'études, des régimes pédagogiques, des relations hiérarchiques avec la direction d'école, de l'évaluation des apprentissages effectuée par le MEQ, des plans de réussite, des projets d'établissement, des balises sommes toutes légitimes, mais qui n'en restreignent pas moins l'autonomie professionnelle du personnel enseignant. Le contexte de la réforme constitue aussi, pour plusieurs enseignants, une forme de contrainte. En effet, même si cette réforme va dans le sens de la professionnalisation de l'enseignement et qu'elle génère de nouveaux espaces d'autonomie professionnelle, elle n'en est pas moins prescrite, sous certains aspects à tout le moins (organisation par cycles, approche par compétences, programmes d'études, etc.).

---

[74] Dégagement : mesure administrative permettant à un enseignant d'être dispensé d'une partie ou de la totalité de sa tâche afin de se consacrer à d'autres activités liées à l'enseignement.

Dans cette revendication d'autonomie se trouve une conception de la profession enseignante qu'il est difficile de définir. Le Conseil émet cependant l'hypothèse que la profession enseignante est encore envisagée, du moins dans une certaine mesure, comme une pratique privée, donnant à l'enseignant une large autonomie dans sa relation avec les élèves et permettant d'exercer la profession à l'abri des regards. C'est ce dont parle Perrenoud lorsqu'il affirme que plusieurs enseignants revendiquent une « autonomie cachée » qui a l'avantage d'être sans grand risque. Derrière cette question de l'autonomie se trouve le rapport des enseignants au risque et à l'erreur :

> *Cette autonomie cachée présente l'avantage d'être sans grand risque : aussi longtemps que sa liberté est clandestine – même si c'est un secret de polichinelle – l'enseignant peut se retrancher derrière les programmes, les méthodes, les moyens d'enseignement officiels. S'ils avaient ouvertement le choix de ses moyens et de ses stratégies d'enseignement, il ne rendrait pas des comptes sur sa conformité aux règles, mais sur l'atteinte des objectifs (Hutmacher, 1990). Il deviendrait responsable de ses choix et donc, parfois, de ses errements.*
>
> (Perrenoud, 1996.)

Cette question de l'autonomie et de la responsabilité implique aussi celle de la capacité actuelle des enseignants d'assumer leur enseignement comme une pratique publique. En ce sens, le Conseil reconnaît que la professionnalisation de l'enseignement amène la nécessité de passer d'une pratique privée à une pratique publique (CSE, 2002) et, ce faisant, entraîne le personnel enseignant vers un travail plus collégial et vers une plus grande responsabilité professionnelle. Pour beaucoup d'enseignants, il s'agit d'un mouvement positif et souhaité; pour d'autres, ce processus est vécu comme une contrainte, comme la prescription d'une nouvelle autonomie qu'on ne souhaite pas forcément parce qu'elle oblige à rendre des comptes.

Le Conseil estime qu'il importe de reconnaître la difficulté de ce passage vers une autonomie et une responsabilité professionnelles mieux assumées. Tous les enseignants ne sont pas à l'aise avec ce changement. Tous n'ont pas encore développé un sentiment de compétence suffisant pour s'aventurer sur ce terrain. Tous n'ont pas le sentiment que les conditions actuelles d'exercice de la profession leur permettront de remplir ce devoir de responsabilité. Selon le Conseil, c'est pourtant en suivant cette direction qu'on peut en arriver à une plus grande valorisation du personnel enseignant.

3.1.2 Des actions à entreprendre pour une plus grande appropriation de l'autonomie professionnelle par le personnel enseignant

Le Conseil est d'avis que les actions à entreprendre vont dans deux directions. D'une part, il est important de permettre au personnel enseignant de contrôler davantage l'organisation de son travail et, d'autre part, il importe de mettre en place des mécanismes de reddition de comptes propres à favoriser la reconnaissance de la compétence du personnel enseignant.

Assumer l'autonomie professionnelle dans toute son amplitude actuelle

Le Conseil considère que le personnel enseignant doit pouvoir utiliser toutes les marges de manœuvre existantes afin de créer des conditions d'apprentissage optimales pour les élèves. La réforme constitue un moment particulièrement propice à la mise en œuvre de nouvelles façons de faire parce qu'elle favorise davantage le travail collégial et qu'elle mise sur l'expertise et l'autonomie du personnel enseignant. Le Conseil est d'avis que cette autonomie professionnelle doit se déployer tant sur le plan de l'organisation du travail pédagogique quotidien que dans les rapports avec les autres acteurs de l'école, dont les parents, et dans la contribution aux mécanismes de participation concernant les objets prévus dans la Loi sur l'instruction publique.

S'approprier davantage le pouvoir collectif sur l'organisation du travail pédagogique et redéfinir des responsabilités spécifiques à cet égard

Dans plusieurs avis, le Conseil réaffirme l'importance de favoriser une plus grande responsabilisation du personnel enseignant dans l'organisation du travail auprès des élèves. Par exemple, dans son avis sur l'appropriation locale de la réforme de l'éducation (CSE, 2003), le Conseil propose notamment aux établissements scolaires de miser sur une appropriation collective, dynamique et engagée. Par ailleurs, dans son avis sur l'organisation par cycles, le Conseil affirme que l'un des principaux enjeux de la mise en place de cycles d'apprentissage concerne la nécessité d'un nouveau partage des pouvoirs :

> *L'organisation en cycles, en offrant aux acteurs scolaires la possibilité d'assumer une part du leadership, modifie le rapport à la profession. Apprendre ensemble a un sens, mais exercer ensemble pose la question du partage du pouvoir. Il ne s'agit pas de délégation de pouvoirs mais de responsabilité collective où les membres d'un groupe croient qu'en associant leurs compétences, ils peuvent contrôler davantage leur travail et influencer le système.*
> (CSE, 2002, p. 38.)

En outre, dans son avis sur l'organisation du temps à l'école secondaire (CSE, 2001b), le Conseil recommande aux équipes enseignantes de se réapproprier la gestion du temps scolaire en le considérant davantage comme une ressource pédagogique au service de l'apprentissage des élèves. Le Conseil estime donc que les enseignants devraient être plus impliqués dans l'organisation du travail, en particulier concernant le temps et l'espace, parce que ce sont eux qui sont le mieux placés pour tenir compte des besoins de leurs élèves et favoriser leur apprentissage.

Accepter, en contrepartie, de rendre compte de cette gestion du temps et de l'espace

Le Conseil est d'avis qu'en contrepartie le personnel enseignant doit rendre compte des décisions qu'il prend au regard de l'organisation du travail. Cela ne signifie pas que le personnel enseignant ait l'obligation de mettre en place, du premier coup, une organisation du temps et de l'espace plus adaptée aux besoins de tous les élèves. Cela signifie toutefois que le personnel enseignant doit être en mesure de témoigner du raisonnement qui préside au choix d'une organisation en particulier et également du résultat de sa réflexion sur les avantages et les inconvénients de cette organisation, ainsi que des ajustements à apporter. C'est ce qu'on appelle la responsabilité des moyens utilisés dans l'enseignement.

Maximiser la participation professionnelle du personnel enseignant dans les domaines prévus par la Loi sur l'instruction publique, en assurant une présence active de celui-ci dans les différents mécanismes de participation professionnelle

La première partie, qui porte sur les acquis de la profession enseignante, fait état d'un élargissement des pouvoirs du personnel enseignant, notamment depuis l'adoption du projet de loi 180 en 1998. Dans une optique de décentralisation, on a octroyé plus de pouvoirs aux établissements scolaires, ce qui a eu pour conséquence un élargissement de la participation professionnelle du personnel enseignant aux décisions concernant les services éducatifs.

Pourtant, lors de ses consultations, le Conseil a entendu maintes fois des revendications liées à l'autonomie professionnelle et à la participation du personnel enseignant aux décisions concernant les services éducatifs. Pour plusieurs des organismes consultés, l'autonomie professionnelle, depuis quelques années et en particulier depuis la réforme, est un aspect de plus en plus important dans la pratique des enseignants. En effet, en ce qui concerne l'exercice de la profession, on souligne, par exemple, que les enseignants ont acquis, au fil des ans, une plus grande autonomie professionnelle, et cela, malgré les contraintes liées aux normes, aux programmes, aux prescriptions, etc. Il y aurait cependant place pour plus de créativité et de travail en équipe en vue d'accroître davantage cette autonomie professionnelle.

Pour certains, l'autonomie des enseignants est encore trop limitée. Par exemple, les rapports avec la direction sont trop hiérarchiques; les relations avec le MEQ, trop contraignantes par rapport aux programmes d'études et à l'évaluation; les contraintes locales, souvent tatillonnes (minutage de la présence à l'école). Certains organismes soulignent que la profession est balisée par un trop grand nombre de règles et par des acteurs trop nombreux, que le travail des enseignants est « mécanisé et fonctionnarisé », ce qui n'est pas de nature à favoriser l'autonomie professionnelle. D'autres organismes revendiquent une plus grande liberté académique pour le personnel enseignant et un réel pouvoir d'influence et de décision.

À la lecture des mémoires reçus, le Conseil constate que la question de l'autonomie professionnelle est au cœur de plusieurs revendications du personnel enseignant. Certains organismes considèrent que de nombreuses contraintes affectent encore l'exercice autonome de la profession. Certains revendiquent également une plus grande participation du personnel enseignant aux différentes instances de réflexion et de décision.

Le Conseil n'est pas en mesure d'évaluer le degré de contribution du personnel enseignant aux différents mécanismes de participation professionnelle existants; il ne dispose pas de données empiriques à ce sujet. Cependant, le point de vue de plusieurs organismes consultés incite le Conseil à insister sur l'importance d'assurer une participation active du personnel enseignant à ces mécanismes, afin que ces derniers puissent réellement agir sur les conditions facilitant l'exercice de la profession et l'apprentissage des élèves.

De plus, pour les raisons mentionnées précédemment, le Conseil rappelle que la profession enseignante aurait avantage à distinguer les mécanismes liés aux relations de travail et les mécanismes de participation professionnelle, afin que les objectifs visés par les uns et par les autres soient clairement identifiés et n'entrent pas en contradiction. En effet, le Conseil estime qu'il n'est pas souhaitable que tout le discours sur la profession enseignante soit émis dans le cadre institutionnel patronal-syndical, qui, tout en étant tout de même légitime, souhaitable et indispensable, n'exprime pas toute la réalité de la profession enseignante.

Définir les paramètres de la responsabilité professionnelle du personnel enseignant

Assumer une plus grande autonomie professionnelle va de pair avec l'obligation de rendre des comptes. Mais pour rendre des comptes, il faut savoir quelle est la nature de la responsabilité qui nous incombe et devant qui on a l'obligation de témoigner de la manière dont nous avons assumé notre responsabilité. De quoi l'enseignant peut-il être tenu responsable exactement? Le Conseil est d'avis que la responsabilité du personnel enseignant doit être définie davantage comme une obligation de compétence avec, comme corollaire, l'obligation de témoigner de cette compétence.

Une obligation de compétence pour le personnel enseignant

Dans le cadre de ses consultations, le Conseil a constaté que la plupart des organismes s'entendent pour reconnaître que le personnel enseignant ne peut être tenu responsable « de ce sur quoi il ne peut agir ». De très nombreux facteurs interviennent dans l'apprentissage et nombreux également sont les facteurs sur lesquels l'enseignant n'a absolument aucun contrôle. Qu'on pense, par exemple, à des élèves de milieux défavorisés qui démarrent leur scolarité avec un retard de langage, à des élèves qui vivent des difficultés familiales ou sociales importantes, ou même à la société en général, qui ne valorise pas forcément l'effort, la discipline, la culture, etc. Qu'on pense aussi à l'ensemble des mesures d'encadrement locales, régionales ou nationales qui constituent parfois des leviers, mais parfois aussi des contraintes pour la réussite de certains élèves. Les enseignants ne peuvent être tenus seuls responsables de l'apprentissage des élèves. La réussite de ces derniers relève d'une responsabilité collective, chacun des acteurs (société civile, citoyens, gouvernement, MEQ, universités, commissions scolaires, directions d'école, enseignants, parents, élèves, etc.) portant une part de cette responsabilité. Dans ce sens, les organismes consultés par le Conseil s'entendent pour réaffirmer que la responsabilité du personnel enseignant n'est pas synonyme d'obligation de résultats.

Cependant, prétendre que les enseignants n'ont aucune responsabilité au regard de l'apprentissage des élèves va à l'encontre même de la nature de la profession. Le quotidien de l'enseignant consiste à créer des conditions optimales pour favoriser l'apprentissage des élèves et leur développement global. C'est l'essence même de sa profession. Ne pas reconnaître l'influence de l'enseignant sur l'apprentissage, par ailleurs, c'est faire comme si toutes les pratiques se valaient. Cela va à l'encontre des résultats des recherches sur les pratiques enseignantes, qui affirment, au contraire, que l'enseignant (ses pratiques, plus précisément) fait une différence. Force est cependant d'admettre qu'il n'est pas facile de mesurer cette différence et qu'il est fort hasardeux de tenter de prévoir l'effet de l'utilisation de l'une ou l'autre pratique sur les apprentissages des élèves. Certains organismes consultés par le Conseil préfèrent ainsi parler d'une obligation de moyens. Cependant, Perrenoud considère, comme d'autres auteurs, que l'obligation de moyens pourrait être assimilée à une « obligation de procédure ou de méthode » :

> *Entendue au sens bureaucratique de l'expression, l'obligation de moyens ferait régresser le métier d'enseignant vers la prolétarisation et la dépendance, sans garantir grand-chose dans le registre des apprentissages. Ni l'amour, ni l'intelligence, ni la sollicitude, ni le respect ne sont des « moyens prescriptibles » et même dans le registre plus technique des séquences didactiques et des régulations cognitives, l'indication méthodologique n'a guère de valeur si elle n'est pas habitée par une intelligence professionnelle*
> (Carbonneau et Hétu, 1995; Jobert, 2000a, dans Perrenoud, 2000, p. 8.)

À l'obligation de résultats ou l'obligation de moyens, le Conseil préfère donc une « obligation de compétence » (Perrenoud, 2000), ce qui correspond d'ailleurs davantage à l'article 22 de la Loi sur l'instruction publique, qui mentionne que l'enseignant doit « prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle ».

Parler d'obligation de compétence, c'est donc davantage s'intéresser au choix judicieux des moyens, en d'autres termes à l'expertise de l'enseignant. Derrière l'obligation de maintenir sa compétence réside toute la question du développement professionnel continu des enseignants et de la manière de témoigner de cette compétence, soit des formes d'évaluation de l'enseignement. Il est donc question davantage d'une obligation liée à la qualité des moyens mis en œuvre que d'une obligation liée aux résultats. Selon Lessard, cette conception de la responsabilité constitue :

> *Une forme d'obligation de moyens plus large et « professionnalisante » : il s'agit alors de l'obligation de se donner les moyens d'une action pédagogique réussie, tous les moyens, ceux qui relèvent des règles, méthodes et techniques connues lorsqu'elles sont efficaces, et ceux qui passent par une stratégie originale, inventive, voire déviante, lorsque les démarches standards sont sans effets.*
> (Lessard, à paraître, p. 303.)

L'obligation de témoigner de sa compétence : une responsabilité individuelle et collective

Le Conseil est d'avis que l'obligation de compétence prévue par la Loi sur l'instruction publique commande la mise en œuvre de moyens qui permettent aux enseignants de rendre compte de la manière qu'ils s'acquittent de cette obligation. Cela suppose que le personnel enseignant passe d'une pratique privée à une pratique publique pleinement assumée afin que sa compétence soit reconnue. Le Conseil estime que les milieux scolaires sont les mieux placés pour déterminer les moyens les plus pertinents de s'acquitter de cette obligation et il reconnaît que des moyens variés peuvent être utilisés. Il propose cependant que l'obligation de témoigner de sa compétence soit envisagée à partir des deux dimensions suivantes :

1) Une obligation individuelle de témoigner de son développement professionnel continu :
   - L'obligation de compétence du personnel enseignant se traduit d'abord par la responsabilité individuelle d'inscrire son développement professionnel dans une démarche continue, ce qui inclut l'obligation de témoigner de son cheminement auprès de la direction d'école (voir l'axe de développement n° 5).

2) Une obligation collective d'évaluation institutionnelle qui inclut une évaluation formative de l'enseignement :
   - L'obligation de compétence du personnel enseignant se traduit aussi par la mise en œuvre de mesures d'évaluation formative qui s'inscrivent dans le cadre d'une évaluation institutionnelle.

Le Conseil a déjà affirmé la richesse du processus d'évaluation institutionnelle dans les établissements scolaires, ainsi que sa portée dans le cadre d'une gestion décentralisée qui comporte une obligation de reddition de comptes (CSE, 1999). Selon le Conseil, « l'État et ses partenaires en éducation ont le devoir social d'exercer une veille constante sur la capacité du système à bien remplir la mission éducative que la société lui confie » (CSE, 1999, p. 17). C'est à cette demande que tente de répondre la démarche d'évaluation institutionnelle. Par ailleurs, dans un avis portant sur le collégial, le Conseil reconnaît aussi l'importance de l'évaluation du personnel enseignant, dans une perspective d'évaluation institutionnelle :

> *À défaut d'évaluation des enseignantes et des enseignants, on ne dispose pas d'assises solides pour répliquer aux préjugés de toutes sortes qui ont pour effet de les dévaloriser socialement. Certes l'évaluation n'est pas le seul moyen de valorisation et de reconnaissance de la pratique. Elle se présente néanmoins comme une condition essentielle. Mais elle constitue avant tout un outil indispensable à toute pratique professionnelle appelée à cheminer, pour être en mesure de répondre aux besoins fluctuants qui la confrontent. Pour assurer le maintien autant que le développement de la compétence professionnelle et peut-être aussi une partie de la crédibilité recherchée, l'évaluation apparaît comme un autre défi incontournable.*
> (CSE, 1997b, p. 45.)

Cette position est aussi valable pour le personnel enseignant des secteurs préscolaire, primaire et secondaire. Le Conseil réaffirme les principes qui, à son avis, devraient baliser la mise en œuvre de ces mesures. Ainsi, l'évaluation de la qualité de l'enseignement devrait :

- *[…] être institutionnelle, c'est-à-dire de la responsabilité de l'établissement, dans une optique de prise en charge, de responsabilisation de tous et toutes […] et de développement collectif qui favorise la qualité de l'éducation.*

- *[…] être foncièrement formative, c'est-à-dire viser à guider les enseignantes et les enseignants dans leur action pédagogique tant individuelle que collective, à permettre l'ajustement de leur enseignement au besoin, à favoriser leur développement professionnel et à les mobiliser au regard de la réussite éducative.*

- *[…] impliquer la participation des enseignantes et des enseignants eux-mêmes.*

- *[…] être faite dans la perspective d'un développement professionnel qui assure la meilleure qualité possible de l'éducation.* (CSE, 1992, p. 36.)

Recommandations

Considérant :

- l'importance, pour le personnel enseignant, de s'approprier un plus grand pouvoir collectif sur l'organisation du travail pédagogique et de redéfinir ses responsabilités spécifiques à cet égard;
- la nécessité de maximiser la participation professionnelle du personnel enseignant dans les domaines déjà prévus par la Loi sur l'instruction publique, en assurant une présence active des enseignants dans les différents mécanismes prévus pour cette participation;
- le bien-fondé de cerner les paramètres de la responsabilité professionnelle du personnel enseignant en tenant compte de :
  - la responsabilité individuelle du personnel enseignant de témoigner de son développement professionnel auprès de la direction d'école, qui doit assurer la qualité des services éducatifs dispensés dans l'établissement;
  - l'importance de l'évaluation institutionnelle, y compris de l'évaluation de l'enseignement, dans la recherche de la plus grande qualité possible pour les services éducatifs dispensés aux élèves,

le Conseil recommande
au ministre de l'Éducation :

19. de définir les paramètres de la responsabilité professionnelle du personnel enseignant au regard :
  a. du maintien et du développement de ses compétences professionnelles;
  b. de l'évaluation formative de l'enseignement, dans le cadre d'une évaluation institutionnelle visant la plus grande qualité possible pour les services éducatifs offerts aux élèves;

aux directions d'école, en collaboration avec le personnel enseignant :

20. de déterminer des modalités permettant au personnel enseignant de rendre compte de la manière qu'il assume sa responsabilité professionnelle, en prenant en compte :
  a. les paramètres de la responsabilité professionnelle du personnel enseignant explicités plus haut;
  b. l'obligation faite par la loi aux enseignantes et aux enseignants de maintenir un haut niveau de compétence professionnelle;
  c. l'obligation faite par la loi aux directions d'école de s'assurer de la qualité des services éducatifs dispensés;

aux commissions scolaires, aux directions d'établissement et aux syndicats locaux :

21. de maximiser la participation professionnelle du personnel enseignant :
  a. en lui fournissant l'information et les conditions nécessaires à une contribution pleine et entière aux mécanismes de participation professionnelle existants;
  b. en distinguant clairement les mécanismes de participation professionnelle et les mécanismes liés aux relations de travail.

* * *

3.2 AXE DE DÉVELOPPEMENT NO 8 : Soutenir un *empowerment* progressif du personnel enseignant quant à la gestion de la profession enseignante et resserrer certains mécanismes propres à assurer la confiance du public

Le Conseil est d'avis que le personnel enseignant doit faire preuve d'un plus grand leadership dans la gestion de la profession enseignante elle-même. Cependant, beaucoup de questions restent actuellement en suspens quant au meilleur mode de représentation de la profession enseignante et au partage des responsabilités concernant la gestion de cette dernière. Ainsi, le résultat des consultations qu'a menées le Conseil montre une polarisation du débat autour de deux positions fermes, soit pour ou contre la création d'un ordre professionnel. Le Conseil a aussi constaté que les efforts sont plutôt investis dans la promotion du message lui-même que dans une réflexion de fond sur le sens à donner au développement de la profession enseignante. Le Conseil estime qu'il importe de prendre acte de l'état de la conjoncture pour ce qui est de la réflexion sur la gestion de la profession et il propose, à cet effet, un certain nombre de balises pouvant permettre de poursuivre la réflexion sur cette question.

3.2.1 L'État québécois : le responsable actuel de la gestion de la profession enseignante

Actuellement, les principaux mécanismes de gestion de la profession enseignante sont sous la responsabilité du ministère de l'Éducation et donc de l'État québécois :

- le contrôle de l'accès à la profession :
  - la définition des orientations générales, des compétences attendues et des profils de sortie pour la formation à l'enseignement;
  - l'agrément des programmes de formation à l'enseignement (effectué par le CAPFE, qui recommande ensuite au MEQ les programmes de formation qui seront reconnus pour l'obtention de l'autorisation d'enseigner);

  - la délivrance de l'autorisation d'enseigner (réglementation et application);
- les normes d'exercice de la profession et les devoirs du personnel enseignant :
  - l'élaboration d'un référentiel de compétences pour l'élaboration des programmes de formation à l'enseignement;
  - l'éthique (les articles 19 et 22 de la LIP);
  - le régime disciplinaire (l'article 26 et les suivants, qui s'appliquent dans le cas de fautes graves);
- les orientations liées à la formation continue;
- les analyses au sujet des perspectives d'emploi en éducation et de la régulation des contingents de futurs enseignants.

Le personnel enseignant n'est pas absent de ces mécanismes. Plusieurs consultations sont effectuées par le MEQ lors de l'élaboration des différentes politiques ou des documents d'orientation, par exemple du référentiel de compétences ou des orientations relatives à la formation continue. Par ailleurs, les enseignants sont représentés dans des organismes comme le COFPE et le CAPFE. Cependant, la responsabilité légale de la gestion de la profession enseignante incombe à l'État. En d'autres termes, indépendamment de tous les mécanismes de consultation ou de participation du personnel enseignant, c'est l'État qui doit rendre des comptes à la population, c'est lui qui est responsable des décisions prises concernant la gestion de la profession enseignante.

La question au centre du débat actuel sur la gestion de la profession est donc de savoir s'il est toujours pertinent et légitime que la responsabilité de cette gestion revienne à l'État :

- À quels acteurs devrait incomber la responsabilité de la gestion de la profession enseignante?
- Quelle structure (ministère, comité, commission, office, régie, agence, ordre professionnel ou autre) est ou serait le mieux en mesure, actuellement, d'assumer cette fonction?

La réflexion du Conseil n'a pas porté spécifiquement sur ces deux questions, mais plutôt sur la profession enseignante sur un plan plus global. En effet, la demande du ministre de l'Éducation portait davantage sur les fondements de la profession enseignante que sur la question de la responsabilité de sa gestion proprement dite. Toutefois, même s'il n'a pu l'aborder de manière approfondie, le Conseil juge que la question de la gestion de la profession enseignante ne peut être évitée dans une réflexion sur le sens à donner à cette profession.

3.2.2 La participation du personnel enseignant à la gestion de la profession : une condition de professionnalisation

Dans la description d'un certain idéal professionnel pour le personnel enseignant, le Conseil insiste sur l'importance de la participation du personnel enseignant à la définition des mécanismes d'encadrement de sa profession. Le Conseil juge que la littérature sur la professionnalisation est claire sur le fait que le personnel enseignant peut difficilement revendiquer le statut de professionnel s'il ne participe pas à la détermination des différents aspects de sa propre profession, puisque cette participation est inhérente à la définition même d'une profession (Lang, 1999). Le Conseil affirme que les enseignantes et enseignants doivent être partie prenante des décisions concernant la gestion de la profession enseignante parce que ce sont eux qui, concrètement, vivent l'exercice de la profession au quotidien.

Dans un avis publié en 1984, le Conseil abordait la question des modes d'organisation de la profession et il constatait que le personnel enseignant n'était pas suffisamment présent dans les mécanismes de gestion de cette dernière. D'abord, le Conseil considérait que le MEQ jouait un rôle supplétif au regard de la profession enseignante. De plus, le Conseil était d'avis que la voie syndicale était nécessaire et pouvait contribuer à l'amélioration de la qualité des services offerts aux élèves, mais qu'elle était par ailleurs limitée lorsqu'il s'agissait d'intervenir dans un cadre disciplinaire auprès des membres, c'est-à-dire dans la surveillance de l'exercice de la profession.

En 1984, le Conseil était donc d'avis qu'un organisme qui s'apparente à un ordre permettrait de constituer un fondement pour la confiance du public :

> *[...] le Conseil n'estime pas que la corporation professionnelle est une solution miracle capable de prévenir ou de corriger toute situation. Car elle possède aussi ses limites, ses conflits d'intérêts même, et elle doit elle-même être régie par l'Office des professions. Mais le Conseil est convaincu qu'un organisme qui s'y apparenterait constituerait un fondement utile pour la confiance du public à l'endroit de la profession d'enseignant.*
> (CSE, 1984, p. 187.)

Par ailleurs, le Conseil considérait qu'un tel organisme ne devait pas être composé uniquement d'enseignants, étant donné la nature de bien public de l'éducation :

> *[...] étant donné la nature de service public de l'enseignement et le rôle important qui incombe au ministère de l'Éducation à cet égard, notamment dans la détermination des standards de qualité et le contrôle de l'accès à la profession, il serait sans doute requis de donner à l'organisme à créer un caractère original fondé sur un partage des pouvoirs et sur une participation représentative des intervenants majeurs en éducation : enseignants, parents, ministère, milieu scolaire, milieu socioéconomique.*
> (CSE, 1984, p. 188.)

3.2.3 Un équilibre à trouver dans le partage du leadership concernant la gestion de la profession enseignante

En 2004, le Conseil réaffirme l'importance du leadership du personnel enseignant dans la gestion de sa propre profession. Il juge qu'entre la détermination complète des aspects de la profession par les enseignants eux-mêmes et l'attentisme, il y a lieu de trouver une position mitoyenne qui pourra évoluer selon les besoins et la conjoncture. Le Conseil juge ainsi qu'un *empowerment* progressif du personnel enseignant quant à la gestion de sa profession est nécessaire afin de lui permettre de développer de nouvelles compétences et de faire preuve d'un plus grand leadership.

Étant donné la polarisation du débat actuel sur la question de la gestion de la profession enseignante, le Conseil est d'avis qu'il serait pertinent de procéder par étapes, afin de permettre au personnel enseignant de développer l'expertise nécessaire et de prendre en charge, de façon plus affirmée, le leadership du développement de la profession enseignante, en partenariat avec les autres acteurs de l'éducation. Mais il affirme également que le *statu quo* en cette matière n'est pas une solution qui favorisera la professionnalisation de l'enseignement. En d'autres termes, le Conseil estime qu'un nouvel aménagement des pouvoirs est nécessaire.

Le Conseil juge que la première étape à considérer est nécessairement celle de la mise en place d'un espace de débat constructif autour de la question de la gestion de la profession enseignante, pour en arriver rapidement à un plan d'action établi de façon concertée par ceux qui partagent la responsabilité de l'éducation au Québec. Il estime également que la priorité doit être accordée aux éléments qui ont été relevés par l'Office des professions du Québec comme étant des maillons faibles de la profession : le caractère permanent de l'autorisation d'enseigner, l'évaluation du personnel enseignant et la surveillance de l'exercice de la profession.

Recommandations

Considérant :

- que la participation du personnel enseignant est une condition de professionnalisation de l'enseignement;
- que l'esprit de la décentralisation en éducation doit s'appliquer aussi à la gestion de la profession enseignante et que le ministère de l'Éducation ne doit plus assumer l'entière responsabilité de la gestion de la profession enseignante;
- que l'éducation est un bien public et que les décisions la concernant doivent donc être prises dans le cadre d'un processus décisionnel politique qui a « pour effet de retirer ces enjeux du cadre de la décision purement privée et de les subordonner à des mécanismes d'analyse et de résolution intéressant l'ensemble de la société comme telle par le biais de ses institutions décisionnelles communes » (CSE, 2001a, p. 59);
- que les débats actuels sont centrés sur la question de la gestion de la profession enseignante;
- que le *statu quo* en matière de gestion de la profession enseignante n'est pas une solution qui favorisera la professionnalisation de l'enseignement;
- que la valorisation et la professionnalisation supposent que, progressivement, le personnel enseignant s'approprie la gestion de la profession;
- que certains mécanismes concernant la gestion de la profession enseignante doivent être resserrés afin d'assurer la crédibilité et la valorisation de celle-ci,

le Conseil recommande
au ministre de l'Éducation :

22. de soutenir une appropriation progressive de la gestion de la profession par le personnel enseignant lui-même;

23. de confier à une commission indépendante le mandat de redéfinir les paramètres de la gestion de la profession enseignante, dans une perspective de professionnalisation et de valorisation. Cette commission devrait :
   a. être indépendante, c'est-à-dire formée de personnes qui ne sont pas liées par une obligation de représentation[75];
   b. être multipartite mais formée d'une majorité d'enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire.

---

[75] C'est-à-dire des personnes qui seraient liées par un mandat qui leur confère une responsabilité de porte-parole d'un groupe ou d'un organisme quel qu'il soit.

De plus, cette commission devrait répondre en particulier aux trois questions suivantes :

1. À quels acteurs devrait incomber la responsabilité de la gestion de la profession enseignante?
2. Quelle structure (comité, commission, office, régie, ordre professionnel ou autre) serait le mieux en mesure d'assumer cette fonction?
3. Comment passer de la situation actuelle à la situation souhaitée?

Le **mandat** de cette commission, d'une **durée d'au plus douze mois,** devrait porter sur :

a. la gestion des mécanismes d'encadrement de la profession enseignante :
- l'élaboration et la mise à jour continue des normes professionnelles relatives à l'enseignement en tenant compte de toutes les dimensions de la profession;
- l'agrément des programmes de formation initiale à l'enseignement;
- la réglementation liée à l'autorisation d'enseigner et à son application;
- les orientations de la formation continue du personnel enseignant;
- l'élaboration et la gestion d'un code d'éthique commun;
- les mécanismes de gestion des plaintes.

La priorité devrait être accordée aux mécanismes qui, dans l'avis de l'Office des professions du Québec, sont considérés comme les plus faibles :
- la question du caractère permanent de l'autorisation d'enseigner;
- l'évaluation du personnel enseignant;
- la surveillance disciplinaire (afin de resserrer les mécanismes d'enquête et d'augmenter la crédibilité de ce processus, tant pour le public que pour le professionnel);

b. l'élaboration d'un plan d'action permettant la mise en œuvre effective des recommandations issues de sa réflexion.

Remarque au sujet de l'ensemble des recommandations :

Dans l'éventualité d'un nouveau partage des responsabilités concernant la gestion de la profession enseignante, les recommandations du présent avis devraient être transmises aux nouveaux détenteurs de ces responsabilités, selon leurs mandats respectifs.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le présent avis sur la profession enseignante a été élaboré à la suite d'une demande du ministre de l'Éducation portant sur :

> *[...] le sens et l'importance que la société québécoise entend donner à la profession enseignante, en mettant en relief la vision globale de cette profession dans une perspective de renouvellement, de professionnalisation et surtout de valorisation de celle-ci.*
> (Extrait de la lettre du ministre de l'Éducation[76].)

Cet avis porte ainsi sur les fondements de la profession enseignante et sur le sens à donner à son développement dans une perspective de valorisation. Dès le début de ses travaux, le Conseil a souhaité prendre en compte, dans sa réflexion, l'évolution de la profession enseignante depuis les 40 dernières années. Déjà, en 1992, le Conseil jugeait que la société québécoise devait convenir d'un nouveau contrat social avec le personnel enseignant et que ce contrat devait prendre en considération le caractère professionnel de l'enseignement. En 2004, la profession enseignante peut appuyer son développement sur un certain nombre d'acquis solides et c'est à cela que l'on peut mesurer le chemin parcouru. Cependant, la professionnalisation de l'enseignement n'a pas progressé de façon linéaire, mais plutôt par vagues successives, rencontrant plus ou moins d'obstacles et de difficultés. Le Conseil est d'avis que la conjoncture actuelle est favorable au mouvement de professionnalisation, pour différentes raisons invoquées dans les pages précédentes, et qu'il y a lieu de miser sur les acquis pour continuer à cheminer à cet égard. Il souhaite ainsi, par la publication de cet avis, mobiliser le personnel enseignant et soutenir ce mouvement de professionnalisation de l'enseignement, en fournissant des orientations, des principes et des balises sur lesquels on pourra s'appuyer pour poursuivre le travail amorcé il y a déjà 40 ans.

Au terme de cet avis, le Conseil estime toutefois nécessaire de transmettre deux messages importants aux acteurs de l'éducation. Le premier concerne le personnel enseignant, interpellé directement par toutes les recommandations présentées, peu importe à qui elles s'adressent. Le second message est destiné à l'ensemble des acteurs de l'éducation.

D'abord, le Conseil désire transmettre un message au personnel enseignant. L'avis qu'il rend public est porteur d'une vision prospective de la profession enseignante. En ce sens, le Conseil propose de grands axes de développement qui, de son point de vue, peuvent contribuer au développement d'une profession plus forte, mieux organisée et plus valorisée. Cet avis a donc pour objectif de fournir des repères pour le développement à court terme, mais surtout à moyen et à long terme, de la profession enseignante. Le Conseil a cependant pris acte de l'inquiétude de certains acteurs de l'éducation qui mesurent l'écart parfois important qui existe entre la situation vécue dans leur milieu et la vision d'avenir proposée. De fait, le développement de la profession enseignante se fait de manière plus ou moins rapide selon les milieux, ce qui est d'ailleurs fort légitime. D'une certaine manière, l'idéal proposé pour la profession enseignante peut sembler très lourd à porter pour le personnel enseignant. L'intention du Conseil n'est certainement pas de décourager celui-ci, mais bien de le mobiliser. Dans cet avis, le Conseil invite donc le personnel enseignant à miser sur le développement de ses propres compétences, sur la revendication de la reconnaissance de son expertise et sur l'appropriation d'un plus grand pouvoir d'agir dans l'exercice et la gestion de sa profession. Avant toute chose, il y a lieu de réaffirmer le fait que la valorisation de la profession enseignante par la société québécoise doit d'abord trouver sa source dans une valorisation intrinsèque chez les membres de la profession eux-mêmes. Les enseignantes et les enseignants ont un pouvoir sur leur devenir professionnel. Le Conseil en est profondément convaincu et c'est la raison pour laquelle il les invite à agir en ce sens.

---

[76] Annexe 1.

Ensuite, le Conseil souhaite transmettre un message aux acteurs de l'éducation. D'une part, le développement de la profession enseignante ne pourra se faire par la seule volonté des enseignantes et des enseignants. Le Conseil admet le fait qu'il propose, dans cet avis, de très nombreux bouleversements dont les conséquences débordent la profession elle-même. Ainsi, un *empowerment* de la profession enseignante implique un changement de culture non seulement chez le personnel enseignant, mais aussi chez l'ensemble de ses collaborateurs : le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires, les directeurs d'établissement, les membres des conseils d'établissement, les autres catégories de personnel de l'école et les parents. C'est donc d'un travail en synergie qu'il est question. La réforme de l'éducation actuelle, à la fois dans ses aspects curriculaires, administratifs et pédagogiques, et la professionnalisation de l'enseignement procèdent d'une même volonté de redonner un pouvoir d'agir aux acteurs des milieux scolaires afin de mieux répondre aux besoins diversifiés des élèves. Cela exige, en plus d'un changement de culture, une grande créativité et – le Conseil en est profondément convaincu – beaucoup de courage et de détermination.

D'autre part, au-delà des changements de culture nécessaires, le Conseil rappelle que, pour que le personnel enseignant puisse progresser vers cet idéal professionnel, les acteurs de l'éducation devront se pencher sur les conditions nécessaires à son actualisation. En ce moment même, le personnel enseignant vit une période remplie d'effervescence et doit faire face à de nombreux changements, voire au développement d'une culture de changement continu. Cette période peut être extraordinairement mobilisante pour les enseignantes et les enseignants novateurs, créatifs et convaincus de leur expertise. Cependant, pour tous les enseignants et les enseignantes, elle peut être la source d'un stress important et d'une surcharge de travail lorsque les changements se précipitent. C'est la raison pour laquelle il importe de prendre acte de la conjoncture actuelle. Bien qu'il soit convaincu de la nécessité de progresser vers un idéal professionnel, le Conseil rappelle qu'il est important d'être à l'écoute des besoins exprimés par le personnel enseignant.

En dernier lieu, le Conseil juge que le présent avis est exigeant mais qu'il n'est pas téméraire. En effet, il ne propose pas un idéal professionnel radicalement différent de celui que souhaitent plusieurs acteurs de la société québécoise depuis 40 ans. Il propose davantage de donner un nouveau souffle à la professionnalisation de l'enseignement en misant sur les possibilités qu'offre la réforme actuelle et sur une valorisation intrinsèque de la profession enseignante. Ainsi, au-delà de la question de la profession enseignante et des réformes elles-mêmes, c'est de la réussite éducative des élèves qu'il est ultimement question.

RAPPEL DES RECOMMANDATIONS CONCERNANT L'ORIENTATION 1

Assurer une relève enseignante de qualité en misant sur des normes professionnelles élevées pour la profession enseignante

Axe de développement n° 1

Développer la reconnaissance des acquis afin de diversifier les cheminements de formation à l'enseignement

Considérant :

- la pluralité des significations relatives à l'enseignement qu'on peut observer dans la société québécoise, en particulier dans le milieu de l'éducation, et les tensions que cela provoque au regard de l'aménagement de l'enseignement;
- le consensus grandissant quant au fait que l'enseignement constitue avant tout une profession;
- l'importance de ne pas limiter l'utilisation du référentiel de compétences actuel à la formation initiale, mais de s'en servir pour l'ensemble de la profession;

- le fait que le modèle de formation en concomitance, selon une approche par compétences, doit être préservé;
- le fait qu'il est nécessaire de diversifier les cheminements de formation à l'enseignement;
- la pertinence des principes de la reconnaissance des acquis retenus par le Conseil dans son avis sur cette question, publié en 2000,

le Conseil recommande
au ministre de l'Éducation :

1. **de rappeler que l'enseignement est une profession dont l'exercice exige l'acquisition d'une expertise spécifique et que cette expertise se traduit, dans les faits, par la maîtrise de compétences professionnelles;**
2. **d'établir des « normes professionnelles[77] » pour l'exercice de la profession enseignante afin de spécifier les seuils de compétence nécessaires pour accéder à la profession et pour l'exercer;**
3. **d'assurer l'élaboration et la mise en place d'un mécanisme de reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels[78] :**
   - **a. attestant l'acquisition des compétences en fonction des normes professionnelles, peu importe le cheminement de l'étudiant;**
   - **b. permettant à l'étudiant de suivre la formation manquante pour accéder à la profession enseignante.**

Axe de développement n° 2

Accélérer les ajustements du dispositif et du contenu de la formation initiale à l'enseignement

Considérant :

- le fait que la formation à l'enseignement suppose un engagement éthique envers les futurs enseignants, qui devront faire face aux conditions réelles d'exercice de la profession;
- la difficulté que pose l'établissement d'un équilibre, lors de la formation initiale à l'enseignement, entre une formation visant l'exercice de la profession et une formation axée sur la critique de ses conditions d'exercice;
- la nécessité de garantir aux Québécois un corps enseignant hautement qualifié, apte à donner un enseignement efficace et à prendre en compte la variété des effectifs scolaires et des situations sociales et familiales inhérents à l'exercice de la profession;
- le fait que la formation disciplinaire des nouveaux enseignants doit faire l'objet d'une attention particulière, au même titre que la formation didactique et pédagogique;
- le besoin d'examiner, dans leur ensemble, les mesures mises en place depuis une dizaine d'années afin de rehausser le niveau de compétence des futurs enseignants en langue d'enseignement et d'évaluer l'effet réel de ces mesures,

le Conseil recommande
au ministre de l'Éducation :

4. **en ce qui concerne les normes professionnelles relatives à l'exercice de la profession enseignante :**
   - **a. d'intégrer des compétences permettant de prendre en compte la diversité des effectifs scolaires et des situations sociales et familiales auxquels les enseignants devront faire face et d'établir les seuils de maîtrise jugés nécessaires;**
   - **b. d'intégrer des compétences disciplinaires nécessaires à l'exercice de la profession enseignante, et ce, dans toutes les disciplines, en particulier en langue d'enseignement, et d'établir les seuils de maîtrise jugés nécessaires;**

au ministre de l'Éducation, en collaboration avec les universités, les collèges et les commissions scolaires :

5. **d'évaluer l'effet réel de l'ensemble des mesures existantes visant à assurer la compétence des futurs enseignants en langue d'enseignement et d'établir à cet égard une stratégie intégrée;**

aux facultés des sciences de l'éducation :

6. **de prendre acte du malaise et des insatisfactions des milieux scolaires et de prendre les moyens nécessaires pour que les diplômés soient mieux préparés encore à l'exercice actuel et futur de la profession;**

aux universités :

7. **de rehausser le niveau d'exigence pour l'accès à la formation initiale des enseignants, concernant la langue d'enseignement.**

Axe de développement n° 3

S'assurer de l'embauche et de l'affectation de personnel pleinement qualifié, même dans un contexte de difficultés locales ou régionales en matière de recrutement

Considérant :

- que, même si aucune pénurie de personnel enseignant n'est envisagée pour l'ensemble du Québec, des difficultés de recrutement locales ou régionales se posent dans certaines régions et dans certaines disciplines;

---

[77] C'est-à-dire un ensemble de compétences pour lesquelles un certain seuil de maîtrise est considéré comme nécessaire pour l'exercice de la profession.

[78] [...] quand on l'utilise dans le domaine de la reconnaissance des acquis, « expérientiel » qualifie le plus souvent des apprentissages qui se sont déroulés au cours d'expériences de travail et de vie, et généralement sans que ces apprentissages aient été planifiés et recherchés en eux-mêmes, les expériences vécues ayant alors d'autres finalités. (Landry, 1997, cité dans CSE, 2000a, p. 117.)

- que l'offre et la demande de personnel enseignant doivent tenir compte de certains phénomènes, notamment des suivants :
  - le recrutement d'enseignants en mathématiques et en sciences;
  - la situation des commissions scolaires en expansion;
  - les écoles qui présentent des profils particuliers :
    - les écoles situées en milieu défavorisé;
    - les écoles situées en région éloignée ou en milieu rural;
    - les écoles qui ont un projet de formation particulier;
- l'attribution d'un plus grand nombre de congés et d'emplois à temps partiel, ainsi que l'ont observé plusieurs organismes, et l'effet possible de cette augmentation sur les difficultés de recrutement de personnel enseignant;
- que l'utilisation des listes de priorités d'emploi et du « critère de capacité » ne devrait pas avoir un effet négatif sur l'adéquation entre la formation et l'affectation et sur la qualité des services éducatifs dispensés,

le Conseil recommande
aux commissions scolaires et aux syndicats locaux :

8. **d'intégrer les normes professionnelles relatives à la profession enseignante à leur processus d'affectation du personnel enseignant;**
9. **de prendre les mesures nécessaires pour en tenir compte même lors de difficultés de recrutement.**

CONCERNANT L'ORIENTATION 2

Soutenir le développement continu des compétences professionnelles du personnel enseignant et reconnaître officiellement l'expertise développée

Axe de développement n° 4

Baliser l'insertion des nouveaux enseignants dans une perspective d'équité, en considérant leur formation initiale comme le seuil d'entrée dans la profession

Considérant :

- la grande mobilité du personnel dans les écoles;
- le fait que l'insertion professionnelle est une étape normale et nécessaire de l'évolution professionnelle d'un enseignant;
- l'importance de baliser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants dans une perspective d'équité, à partir de leur formation initiale établie comme le seuil minimal d'entrée dans la profession;
- le fait qu'une insertion professionnelle difficile a pour conséquence une baisse de la qualité des services offerts lorsque la difficulté de la tâche dépasse la capacité réelle d'un enseignant, provoque un sentiment de dévalorisation et entraîne parfois l'abandon de la profession;
- le devoir des directions d'école, prescrit par la loi, d'assurer la qualité des services éducatifs dispensés dans leur établissement;
- le devoir des enseignants, prescrit par la loi, de « collaborer (…) à l'accompagnement des enseignants en début de carrière »,

le Conseil recommande
au ministre de l'Éducation :

10. **de s'assurer de la mise en place de mesures visant à soutenir l'insertion des nouveaux enseignants, en particulier des enseignants à statut précaire, dans chaque école et dans chaque commission scolaire;**

aux commissions scolaires et aux directions d'école :

11. **de déterminer les modalités de mise en œuvre des mesures dédiées au nouveau personnel enseignant afin d'assurer la pertinence et l'efficacité des actions entreprises, en s'inspirant des expériences fructueuses actuellement en cours, de l'expertise développée par le personnel enseignant et des recherches actuelles sur l'insertion professionnelle en enseignement;**
12. **de prendre en compte le niveau de compétence réel des nouveaux enseignants, pour ce qui est d'assurer la qualité des services éducatifs dispensés, dans les modalités d'affectation des postes et dans la répartition des tâches entre les enseignantes et les enseignants d'une même école;**

au personnel enseignant de chaque établissement :

13. **de prendre acte des besoins d'accompagnement de ses nouveaux collègues et de travailler, avec la direction, à la mise en place de mesures appropriées.**

Axe de développement n° 5

Favoriser la prise en charge, par le personnel enseignant, de son développement professionnel continu

Considérant :

- le fait que la Loi sur l'instruction publique prescrit pour le personnel enseignant le devoir « de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle »;
- l'importance d'une prise en charge du développement professionnel par le personnel enseignant;
- le fait que la responsabilité individuelle et collective du personnel enseignant peut constituer un levier favorisant chez lui la prise en charge de son développement professionnel;

- l'importance de l'expression des besoins de formation du personnel enseignant pour l'élaboration d'une démarche rigoureuse de développement professionnel;
- l'importance de l'utilisation d'une large gamme d'activités et le potentiel des projets pédagogiques collectifs pour ce qui est de favoriser le développement des compétences du personnel enseignant;
- le fait que la supervision pédagogique de la direction d'école offre une occasion au personnel enseignant de témoigner de son développement professionnel,

le Conseil recommande
au personnel enseignant :

14. de se doter d'un plan individuel de développement professionnel souple qui tienne compte de ses besoins personnels et professionnels, mais aussi des besoins et des priorités de l'organisation scolaire, et de témoigner de son cheminement auprès de la direction d'école;

aux directions d'établissement, en collaboration avec les équipes-écoles :

15. de se doter d'un plan institutionnel de développement professionnel permettant d'établir des priorités dans le choix des activités de formation qui seront demandées à la commission scolaire et d'en faire le suivi;

aux directions d'établissement :

16. d'assurer l'accès du personnel enseignant à une large gamme d'activités d'apprentissage en misant sur une prise en charge individuelle et collective par les enseignants du développement de leurs compétences.

Axe de développement n° 6

Mettre en place une véritable carrière professionnelle pour le personnel enseignant

Considérant :

- le fait que l'enseignement comporte plusieurs fonctions qui dépassent et enrichissent l'acte d'enseigner;
- la nécessité de reconnaître officiellement :
  - l'ensemble des fonctions assumées par le personnel enseignant, dans une perspective de professionnalisation et de valorisation de l'enseignement;
  - le fait que tous les postes occupés par le personnel enseignant n'exigent pas un niveau de maîtrise identique de toutes les compétences professionnelles;
- l'importance du développement de ces fonctions :
  - pour la formation initiale et le développement des compétences professionnelles;
  - pour le rapprochement et la qualité du partenariat entre les universités et le milieu scolaire;
  - pour la qualité des services dispensés par le personnel enseignant dans le cadre de l'ensemble de ses fonctions,

le Conseil recommande
au ministre de l'Éducation :

17. de diversifier la nature des postes occupés par les enseignants, c'est-à-dire :

a. d'établir des profils de compétence pour l'exercice de la profession qui regroupent l'ensemble des fonctions assumées par le personnel enseignant, à partir d'analyses de situation de travail et de recherches pertinentes sur les pratiques enseignantes;

b. de reconnaître officiellement la diversité des fonctions assumées par les enseignants en instituant différentes formules possibles, par exemple les suivantes :

- **élargir les possibilités de dégagement[79] en prenant en compte la lourdeur réelle des fonctions assumées par le personnel enseignant;**
- **faciliter le développement de formules de prêt de service entre les établissements scolaires, les commissions scolaires, les milieux socioéconomiques et le ministère de l'Éducation, afin que l'expertise des uns et des autres favorise le partenariat entre les différents acteurs de l'éducation;**
- **créer des postes spécifiques, accessibles par voie de concours, lorsque les fonctions à accomplir sont significativement plus complexes, c'est-à-dire lorsqu'elles requièrent une diversité plus importante au regard des compétences professionnelles ou un niveau de maîtrise supérieur, et offrir une rémunération en conséquence;**

aux universités :

18. d'étendre le champ des recherches sur les pratiques enseignantes à l'ensemble des fonctions assumées par le personnel enseignant, afin de constituer une base de connaissances qui couvre l'ensemble de ces fonctions.

---

[79] Dégagement : mesure administrative permettant à un enseignant d'être dispensé d'une partie ou de la totalité de sa tâche afin de se consacrer à d'autres activités liées à l'enseignement.

CONCERNANT L'ORIENTATION 3

Poursuivre le mouvement de professionnalisation de l'enseignement dans le cadre de l'exercice de la profession et de sa gestion

Axe de développement n° 7

Soutenir l'autonomie des enseignantes et des enseignants dans l'organisation de leur travail et définir les paramètres de leur responsabilité

Considérant :

- l'importance, pour le personnel enseignant, de s'approprier un plus grand pouvoir collectif sur l'organisation du travail pédagogique et de redéfinir ses responsabilités spécifiques à cet égard;
- la nécessité de maximiser la participation professionnelle du personnel enseignant dans les domaines déjà prévus par la Loi sur l'instruction publique, en assurant une présence active des enseignants dans les différents mécanismes prévus en vue de cette participation;
- le bien-fondé de cerner les paramètres de la responsabilité professionnelle du personnel enseignant en tenant compte de :
    - la responsabilité individuelle du personnel enseignant de témoigner de son développement professionnel auprès de la direction d'école, qui doit assurer la qualité des services éducatifs dispensés dans l'établissement;
    - l'importance de l'évaluation institutionnelle, y compris de l'évaluation de l'enseignement, dans la recherche de la plus grande qualité possible pour les services éducatifs dispensés aux élèves,

le Conseil recommande
au ministre de l'Éducation :

19. de définir les paramètres de la responsabilité professionnelle du personnel enseignant au regard :

  a. du maintien et du développement de ses compétences professionnelles;

  b. de l'évaluation formative de l'enseignement, dans le cadre d'une évaluation institutionnelle visant la plus grande qualité possible pour les services éducatifs offerts aux élèves;

aux directions d'école, en collaboration avec le personnel enseignant :

20. de déterminer des modalités permettant au personnel enseignant de rendre compte de la manière qu'il assume sa responsabilité professionnelle, en prenant en compte :

  a. les paramètres de la responsabilité professionnelle du personnel enseignant explicités plus haut;

  b. l'obligation faite par la loi aux enseignantes et aux enseignants de maintenir un haut niveau de compétence professionnelle;

  c. l'obligation faite par la loi aux directions d'école de s'assurer de la qualité des services éducatifs dispensés;

aux commissions scolaires, aux directions d'établissement et aux syndicats locaux :

21. de maximiser la participation professionnelle du personnel enseignant :

  a. en lui fournissant l'information et les conditions nécessaires à une contribution pleine et entière aux mécanismes de participation professionnelle existants;

  b. en distinguant clairement les mécanismes de participation professionnelle et les mécanismes liés aux relations de travail.

Axe de développement n° 8

Soutenir un *empowerment* progressif du personnel enseignant quant à la gestion de la profession enseignante et resserrer certains mécanismes propres à assurer la confiance du public

Considérant :

- que la participation du personnel enseignant est une condition de professionnalisation de l'enseignement;
- que l'esprit de la décentralisation en éducation doit s'appliquer aussi à la gestion de la profession enseignante et que le ministère de l'Éducation ne doit plus assumer l'entière responsabilité de la gestion de la profession enseignante;
- que l'éducation est un bien public et que les décisions la concernant doivent donc être prise dans le cadre d'un processus décisionnel politique qui a « pour effet de retirer ces enjeux du cadre de la décision purement privée et de les subordonner à des mécanismes d'analyse et de résolution intéressant l'ensemble de la société comme telle par le biais de ses institutions décisionnelles communes » (CSE, 2001a, p. 59);
- que les débats actuels sont centrés sur la question de la gestion de la profession enseignante;
- que le *statu quo* en matière de gestion de la profession enseignante n'est pas une solution qui favorisera la professionnalisation de l'enseignement;
- que la valorisation et la professionnalisation suppose que, progressivement, le personnel enseignant s'approprie la gestion de la profession;
- que certains mécanismes concernant la gestion de la profession enseignante doivent être resserrés afin d'assurer la crédibilité et la valorisation de celle-ci.

le Conseil recommande
au ministre de l'Éducation :

22. de soutenir une appropriation progressive de la gestion de la profession par le personnel enseignant lui-même;

23. de confier à une commission indépendante le mandat de redéfinir les paramètres de la gestion de la profession enseignante, dans une perspective de professionnalisation et de valorisation. Cette commission devrait :
   a. être indépendante, c'est-à-dire formée de personnes qui ne sont pas liées par une obligation de représentation[80] ;
   b. être multipartite mais formée d'une majorité d'enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire.

Cette commission devrait répondre en particulier aux **trois questions suivantes :**

1. À quels acteurs devrait incomber la responsabilité de la gestion de la profession enseignante?
2. Quelle structure (comité, commission, office, régie, ordre professionnel ou autre) serait le mieux en mesure d'assumer cette fonction?
3. Comment passer de la situation actuelle à la situation souhaitée?

Le **mandat** de cette commission, d'une **durée d'au plus douze mois,** devrait porter sur :

a. la gestion des mécanismes d'encadrement de la profession enseignante :
- l'élaboration et la mise à jour continue des normes professionnelles relatives à l'enseignement en tenant compte de toutes les dimensions de la profession;
- l'agrément des programmes de formation initiale à l'enseignement;
- la réglementation liée à l'autorisation d'enseigner et à son application;
- les orientations de la formation continue du personnel enseignant;
- l'élaboration et la gestion d'un code d'éthique commun;
- les mécanismes de gestion des plaintes.

La priorité devrait être accordée aux mécanismes qui, dans l'avis de l'Office des professions du Québec, sont considérés comme les plus faibles :
- la question du caractère permanent de l'autorisation d'enseigner;
- l'évaluation du personnel enseignant;
- la surveillance disciplinaire (afin de resserrer les mécanismes d'enquête et d'augmenter la crédibilité de ce processus, tant pour le public que pour le professionnel);

b. l'élaboration d'un plan d'action permettant la mise en œuvre effective des recommandations issues de sa réflexion.

Remarque au sujet de l'ensemble des recommandations :

Dans l'éventualité d'un nouveau partage des responsabilités concernant la gestion de la profession enseignante, les recommandations du présent avis devraient être transmises aux nouveaux détenteurs de ces responsabilités, selon leurs mandats respectifs.

---

[80] Des personnes qui seraient liées par un mandat qui leur donne une responsabilité de porte-parole d'un groupe ou d'un organisme quel qu'il soit.

BIBLIOGRAPHIE

Attali, Alain et Pascal Bressoux (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés.* Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. France, 87 p.

Bednarz, Nadine et autres (1999). « Que pensent les futurs enseignants du primaire et du secondaire de leur future profession? ». Dans Christiane Gohier (dir.). *L'enseignant, un professionnel.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 77-118.

Bousquet, Jean-Claude et Renaud Martel (2001). « La réforme des programmes de formation des enseignants de 1992 au Québec : évaluation d'une tentative de régulation de l'offre de nouveaux enseignants qualifiés et d'amélioration de l'accès à la profession ». Étude préparée pour le Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001 : *Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs, tendances actuelles et orientations futures,* 22 et 23 mai 2001, Université Laval. http://www.cmec.ca/stats/pcera/symposium2001/indexf.asp (11 mai 2004).

Brassard, André et Claude Lessard (1998). « L'expérience nord-américaine du changement en éducation : un double regard ». Dans Guy Pelletier et Richard Charron (dir.) (1998). *Diriger en période de transformation.* Montréal : Éditions AFIDES, p. 65-102.

Bressoux, Pascal (1994). « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres ». Note de synthèse dans *Revue française de pédagogie,* juillet-août-septembre, nº 108, p. 91-137.

Bru, Marc (2002). « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer ». Dans *Revue française de pédagogie,* janvier-février-mars, nº 138, p. 66-73.

Carbonneau, Michel (1993). « Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines ». Dans *Revue des sciences de l'éducation,* vol. XIX, nº 1, p. 33-57.

Centrale de l'enseignement du Québec, Commission des enseignantes et enseignants de commissions scolaires (1988). *Faire l'école aujourd'hui.* Québec : CEQ, 72 p.

Centrale de l'enseignement du Québec (1991a). *Vieillissement et condition enseignante. Âge, travail et cheminement professionnel. Une recherche IRAT et CEQ.* Québec : CEQ, 22 p.

Centrale de l'enseignement du Québec (1991b). *Réussir à l'école, réussir l'école.* Québec : CEQ, 75 p.

Centrale de l'enseignement du Québec (1992). *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire. Rapport de recherche.* Québec : CEQ, 43 p.

Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) (2000). *Entente intervenue entre d'une part, le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et d'autre part, la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente.* Québec, 330 p. http://www.cpn.gouv.qc.ca (18 mai 2004).

Commission des universités sur les programmes (1999). *Les programmes en éducation dans les universités du Québec.* Montréal : Commission des universités sur les programmes, 210 p.

Commission européenne. Eurydice (2002). *La profession enseignante en Europe : profil, métier et enjeux. Rapport 1 : formation initiale et transition vers la vie professionnelle. Secondaire inférieur général.* Bruxelles : Eurydice, 129 p.

Darling-Hammond, Linda et Gary Sykes (2003). « Wanted: A National Teacher Supply Policy for Education: The Right Way to Meet the "Highly Qualified Teacher" Challenge? ». Dans *Education Policy Analysis Archives.* http://epaa.asu.edu/epaa/v11n33/ (11 mai 2004).

Desbiens, Jean-François et autres (2003). *Former les personnes enseignantes associées (PEA) pour améliorer la supervision des stagiaires de la Faculté d'éducation physique et sportive (FEPS) de l'Université de Sherbrooke.* Sherbrooke : Colloque de l'Association de pédagogie universitaire, 21 p.

Desgagné, Serge et autres (2001). « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation ». Dans *Revue des sciences de l'éducation,* vol. XXVII, nº 1, p. 33-64.

Després-Poirier, Micheline (1999). *Le système d'éducation du Québec.* Montréal : Gaëtan Morin, 317 p.

Fédération des syndicats de l'enseignement (2004). *Chiffres révisés du vote référendaire sur l'ordre professionnel. La tendance se maintient.* Communiqué du 18 mars 2004. http://www.fse.qc.net/fra/doc1017.asp (11 mai 2004).

Gather-Thurler, Monica (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire.* Issy-les-Moulineaux : ESF, 235 p.

Gauthier, Clermont et autres (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants.* Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, 352 p.

Gauthier, Clermont (2001). « La réforme des programmes de formation en enseignement. Les orientations et les compétences attendues ». Dans *L'Écho du RÉS.É.A.U. Laval (Bulletin des écoles associées à l'Université Laval),* novembre 2001, vol. 1, n° 2, p. 13-24.

Gauthier, Clermont (2003a). *Effet-enseignant, valeur ajoutée et effet-école.* Notes préparées pour le Conseil supérieur de l'éducation, 12 p.

Gauthier, Clermont et autres (2003b). *Mots de passe pour mieux enseigner.* Deuxième édition. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, 200 p.

Gervais, Colette et Michel Lepage (2000). « Le transfert de la responsabilité de l'évaluation en stage du superviseur vers l'enseignant associé : un pas de plus vers la professionnalisation ». Dans Daniel Martin et autres (2000). *Recherches et pratiques en formation des maîtres. Vers une pratique réfléchie et argumentée.* Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 112-128.

Giroux, Lise (2000). *Enquête auprès des employeurs des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat en enseignement secondaire.* Montréal : Bureau du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec, 22 p.

Goodson, Ivor F. (2000). « Les principes d'un nouveau professionnalisme ». Dans *Perspectives,* UNESCO, juin, vol. XXX, n° 2, p. 199-208.

Gravel, Michel et autres (2003). *Plan d'apprentissage personnalisé. Gestionnaires scolaires.* Alma : FORGESCOM, 230 p.

Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers. A Report of the Holmes Group.* East Lansing: The Holmes Group Inc., 97 p.

Huberman, Michael (1991). *Survivre à la première phase de la carrière.* Cahiers pédagogiques, n° 290, p. 15-17.

Lacroix-Roy, Francine, Michel Lessard et Céline Garant (2003). *Étude sur les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires.* Table de concertation MEQ-universités, octobre, 31 p. http://www.meq.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/Etude_MEQ_Universite.PDF, (11 mai 2004).

Laforce, Louise (2002). *Enquête auprès des premières personnes diplômées du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP).* Montréal : Bureau du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec, 32 p.

Lang, Vincent (1999). *La professionnalisation des enseignants.* Paris : Presses universitaires de France, 257 p.

Legendre, Rénald (2000). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Montréal : Guérin, 1500 p.

Lenoir, Yves (2003) « La recherche sur les pratiques enseignantes : une urgence! ». Dans *L'intervention éducative,* hiver, vol. 1, n° 2, p. 1-3.

Lessard, Claude et Maurice Tardif (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990 : histoire, structures, système.* Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 323 p.

Lessard, Claude et Maurice Tardif (2003). *Les identités enseignantes. Analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois* 1960-1990. Sherbrooke : Éditions du CRP, 258 p.

Lessard, Claude (à paraître). « Conclusion synthèse de l'ouvrage sur l'obligation de résultats en éducation ». Dans Claude Lessard et Philippe Meirieu. *L'obligation des résultats en éducation.* Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, p. 297-307.

Martel, Renaud, Raymond Ouellette et Jeanette Ratté (2003). « L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle ». Dans *Vie pédagogique,* septembre-octobre, n° 128, p. 41-44.

Martin, Paul-A. (1999). « Syndicalisme en éducation ». Dans André Lemieux (dir.). *Loi, structure et fonctionnement du milieu scolaire au Québec.* Montréal : Éditions Nouvelles, p. 493-539.

Mukamurera, Joséphine (1999). « Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires ». Dans *Éducation et francophonie*, vol. XVII, n° 1, revue scientifique virtuelle accessible sur Internet. www.acelf.ca/revue/XXVII/articles/Mukamurera.html (11 mai 2004).

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), CERI (1998). *L'école à la page. Formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants.* Paris : OCDE, 194 p.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2001). *L'école de demain. Quel avenir pour nos écoles?* Paris : OCDE, 278 p.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2002). *Analyse des politiques d'éducation.* Paris : OCDE, 147 p.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2003). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE.* Paris : OCDE, 492 p.

Parti libéral du Québec (2003). *Égalité des chances et réussite en éducation. Priorités d'actions politiques pour les réseaux d'éducation québécois.* Document de travail.

Perrenoud, Philippe (1996). *Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles de changement.* http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_16.html (18 mai 2004).

Perrenoud, Philippe (2000). *Obligation de compétence et analyse du travail : rendre compte dans le métier d'enseignant.* Texte d'une intervention au Colloque Jacques-Cartier, symposium « L'obligation de résultats en éducation », Montréal, 3-6 octobre 2000, 24 p. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_29.html (11 mai 2004).

Perrenoud, Philippe (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.* Paris : ESF, 219 p.

Proulx, Jean-Pierre (2000). « La satisfaction envers l'école dans l'opinion publique québécoise (1970-2000) ». Dans le cadre du Colloque international AFIDES-Université de Montréal, 4-6 octobre 2000. http://www.afides.qc.ca/COLLOQUES/EJC/CONFERENCES/conferences.html

Proulx, Jean-Pierre et Jean-Marc Cyr (2003). *Opinéduq.* Montréal : LABRIPROF, Université de Montréal [banque de données sur CD-Rom].

Québec. Conseil interprofessionnel du Québec (non daté). *Le système professionnel québécois.* www.professions-quebec.org/systeme_pro.html (11 mai 2004).

Québec. Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (1999). *Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement.* Québec : ministère de l'Éducation, 71 p.

Québec. Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (2000). *Pour une nouvelle culture de formation continue en enseignement.* Québec : ministère de l'Éducation, 55 p.

Québec. Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (2002a). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement.* Québec : ministère de l'Éducation, 70 p. www.cofpe.gouv.qc.ca.

Québec. Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec (2001). *Le français, une langue pour tout le monde.* Québec : gouvernement du Québec, 298 p.

Québec. Commission des États généraux sur l'éducation (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires.* Québec : ministère de l'Éducation, 90 p.

Québec. Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.* Tome II. Québec : gouvernement du Québec, 404 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (1967). *L'enseignant face à l'évolution sociale et scolaire.* Rapport annuel 1965/66 et 1966/67. Québec : Le Conseil, 389 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (1984). *La condition enseignante.* Québec : Le Conseil, 219 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (1991). *Enseigner : qu'en disent les profs? Rapport d'une recherche menée auprès du personnel enseignant du primaire, du secondaire et du collégial.* Document préparé par Michèle Berthelot. Sainte-Foy : Le Conseil, 162 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (1992). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social.* Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. Sainte-Foy : Le Conseil, 56 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (1993). *Le défi d'une réussite de qualité.* Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation. Sainte-Foy : Le Conseil, 60 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (1996). *Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation.* Rapport annuel 1995-1996 sur l'état et les besoins de l'éducation. Sainte-Foy : Le Conseil, 83 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (1997a). *L'autorisation d'enseigner : projet de modification du règlement.* Sainte-Foy : Le Conseil, 48 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (1997b). *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement.* Sainte-Foy : Le Conseil, 102 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (1999). *L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement.* Sainte-Foy : Le Conseil, 135 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (2000a). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale.* Sainte-Foy : Le Conseil, 124 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (2000b). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu.* Sainte-Foy : Le Conseil, 102 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (2001a). *La gouverne de l'éducation : logique marchande ou processus politique.* Rapport annuel 2000-2001 sur l'état et les besoins de l'éducation. Sainte-Foy : Le Conseil, 97 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (2001b). *Aménager le temps autrement, une responsabilité de l'école secondaire.* Sainte-Foy : Le Conseil, 86 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (2002a). *La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années.* Rapport annuel 2001-2002 sur l'état et les besoins de l'éducation. Sainte-Foy : Le Conseil, 123 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (2002b). *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir.* Sainte-Foy : Le Conseil, 67 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (2003). *L'appropriation de la réforme au secondaire : un défi à la mesure de l'école secondaire.* Sainte-Foy : Le Conseil, 80 p.

Québec. Gouvernement du Québec (2004). *Briller parmi les meilleurs.* Québec : gouvernement du Québec, 205 p. http://www.briller.gouv.qc.ca/ (18 mai 2004).

Québec. Gouvernement du Québec. *Loi sur l'instruction publique.* L.R.Q., chapitre I-13.3. À jour le 1er avril 2004. http://publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html (18 mai 2004).

Québec. Ministère de l'éducation (1977). *L'enseignement primaire et secondaire au Québec.* Québec : Le Ministère, 147 p.

Québec. Ministère de l'éducation (1979). *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action.* Québec : Le Ministère, 163 p.

Québec. Ministère de l'éducation (1981). *L'enseignante et l'enseignant : des professionnels.* Québec : Le Ministère, 20 p.

Québec. Ministère de l'éducation (1982). *L'école québécoise : une école communautaire et responsable.* Québec : Le Ministère, 99 p.

Québec. Ministère de l'éducation (1992a). *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession.* Direction générale de la formation et des qualifications. Québec : Le Ministère, 21 p.

Québec. Ministère de l'éducation (1992b). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues.* Direction générale de la formation et des qualifications. Québec : Le Ministère, 35 p.

Québec. Ministère de l'éducation (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues.* Direction générale de la formation et des qualifications. Québec : Le Ministère, 30 p.

Québec. Ministère de l'éducation. Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant (1995a). *La formation à l'enseignement : l'insertion professionnelle des nouvelles et des nouveaux enseignants : orientation.* Document de travail. Québec : La Direction, 21 p.

Québec. Ministère de l'éducation. Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant (1995b). *La formation à l'enseignement : modalités relatives à l'insertion professionnelle dans la profession enseignante : des mesures d'application.* Document de travail. Québec : La Direction, 21 p.

Québec. Ministère de l'éducation. Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant (1995c). *De la probation à l'insertion professionnelle, de multiples enjeux.* Compte rendu du Colloque sur l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant, tenu le 15 septembre 1995 à Victoriaville. Québec : La Direction, 50 p.

Québec. Ministère de l'éducation (1997c). *Réaffirmer l'école.* Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Québec : Le Ministère, 151 p.

Québec. Ministère de l'éducation (1997d). *L'école, tout un programme.* Québec : Le Ministère, 40 p.

Québec. Ministère de l'éducation (1998). *Tableau comparatif des pouvoirs de l'école et de la commission scolaire avant et depuis le 1er juillet 1998.* Québec : Le Ministère, 28 p.

Québec. Ministère de l'éducation. Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant : choisir plutôt que subir le changement.* Québec : La Direction, 20 p.

Québec. Ministère de l'éducation (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles.* Québec : Le Ministère, 253 p.

Québec. Ministère de l'éducation (2002). *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement. Rapport d'évaluation de programme.* Québec : Le Ministère, 99 p.

Québec. Ministère de l'éducation (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec.* Rapport du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Québec : Le Ministère, 134 p.

Québec. Ministère de l'éducation (2004). *Politique d'évaluation des apprentissages.* Québec : Le Ministère. http://www.meq.gouv.qc.ca/DGFJ/de/politique.htm (11 mai 2004).

Québec. Office des professions du Québec (2002). *Avis de l'Office des professions du Québec sur l'opportunité de constituer un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants.* Québec : L'Office, 88 p.

Solar, Claudie (2001). « Variations sur la formation continue des personnels enseignants : une analyse comparée ». Dans Louise Lafortune et autres (dir.) (2001). *La formation continue. De la réflexion à l'action.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 233 p.

Tardif, Maurice (2003). *La profession enseignante : évolution et prospective.* Notes présentées lors de la conférence du 21 mars 2003 au Conseil supérieur de l'éducation.

Tardif, Maurice et autres (1998). *Savoirs professionnels et formation à l'enseignement.* Rapport de discussion présenté au Conseil des ministres de l'éducation sur la formation des enseignantes et des enseignants au Canada, 26 p. http://www.cmec.ca/stats/pcera/compaper/98-85fr.pdf

Tardif, Maurice et Claude Lessard (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines.* Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, 575 p.

Tardif, Maurice et Clermont Gauthier (1999). « Un professionnalisme enseignant avec ou sans ordre professionnel? ». Dans Maurice Tardif et Clermont Gauthier (dir.). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, p. 1-5.

AUTRES RÉFÉRENCES

Anadon, Marta (1999). « L'enseignement en voie de professionnalisation ». Dans Christiane Gohier et autres (dir.). *L'enseignant, un professionnel.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 1-20.

Beckers, Jacqueline et autres (2002). *Comment décrire et analyser un dispositif réputé professionnalisant? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif.* www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/094/synthese/article_2002.pdf (11 mai 2004).

Brousseau, Martine et Paul Laurin (1997). « La prise en charge de la formation continue par les enseignantes et les enseignants est-elle possible? » Dans *Vie pédagogique,* novembre-décembre, n° 105, p. 45-48.

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) (2001). « Comment réussir la réforme actuelle des programmes de formation initiale à l'enseignement? ». Dans *Formation et profession,* décembre, vol. 8, n° 1, p. 1-10.

Davidson, Ann-Louise (2003). « La réforme Harris et la professionnalisation de l'enseignement en Ontario : un processus controversé ». Dans Hermann Duchesne (dir.). *Recherche en éducation francophone en milieu minoritaire : regards croisés sur une réalité mouvante.* Winnipeg : Presses universitaires de Sainte-Boniface, p. 147-174.

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2000). « Sondage de la FCE auprès des conseils et des commissions scolaires du Canada sur des questions relatives à l'offre et à la demande en personnel enseignant ». Dans *Bulletin des services économiques,* octobre. www.ctf-fce.ca (11 mai 2004).

Floden, Robert. E. (2001). « Research on Effects of Teaching: A Continuing Model for Research on Teaching ». Dans Virginia Richardson (dir.) (2001). *Handbook of Research on Teaching.* Washington, DC: American Educational Research Association, p. 3 -16.

Felouzis, George (1997). *L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique.* Paris : Presses universitaires de France, 194 p.

Gohier, Christiane et autres (1999). « Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignement ». Dans Christiane Gohier et autres (dir.). *L'enseignant, un professionnel.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 21-56.

Gosselin, Manon (2002). « Les conceptions de ce qu'est un enseignant et leur impact sur le rôle de l'enseignant-associé ». Dans Gérald Boutin (dir.) (2002). *Formation pratique des enseignants en partenariat. État des lieux et perspective.* Montréal : Éditions Nouvelles, 248 p.

Labaree, David F. (1992). « Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching ». Dans *Harvard Educational Review,* été, vol. 62, n° 2, p. 123-154.

Lemieux, André (dir.) (1999). *Loi, structure et fonctionnement du milieu scolaire au Québec. Manuel de référence pour la profession enseignante.* Montréal : Éditions Nouvelles, 274 p.

Martineau, Stéphane (1999). « Un champ particulier de la sociologie : les professions ». Dans *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec.* Sous la direction de Maurice Tardif et Clermont Gauthier. Québec : Presses de l'Université Laval, p. 7-20.

Obin, Jean-Pierre (2001). « Le chef d'établissement scolaire comme pilote d'un processus de changement ». Dans Francis Tilman et Nouria Ouali. *Piloter un établissement scolaire - Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école.* Bruxelles : De Boeck Université, p. 217-229.

Organisation de coopération et de développement économiques (Secrétariat) (1999). « Exemples internationaux d'écoles innovantes : une synthèse ». Dans *Les écoles innovantes.* Paris : OCDE-Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, p. 113-140.

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2000). *Les fondements de la profession enseignante.* www.oct.ca (11 mai 2004).

Paquay, Léopold. *Former des enseignants dans une organisation apprenante? De l'utopie au projet!* Colloque du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). « La profession enseignante au temps des réformes ». Montréal, 19-21 novembre 2003.

Parmentier, Philippe et Léopold Paquay (2002). *En quoi les situations d'enseignement-apprentissage favorisent-elles la construction de compétences?* http://www.grifed.ucl.ac.be/CompAS-V3-vd.pdf (11 mai 2004).

Perrenoud, Philippe (1993). « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier ». *Dans Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, p. 59-76.

Perrenoud, Philippe (1994). *La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant*. www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_10.html, (11 mai 2004).

Proulx, Jean-Pierre (2000). « La satisfaction envers l'école dans l'opinion publique québécoise (1970-2000) ». Colloque international organisé à Montréal du 4 au 6 octobre 2000, dans le cadre des ENTRETIENS JACQUES-CARTIER 2000, par le LABRIPROF de l'Université de Montréal et l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES). http://afides.org/colloques/EJC/CONFERENCES/conferences.html (18 mai 2004).

Québec. Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (1997). *La formation continue*. Québec : ministère de l'Éducation, 12 p.

Québec. Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (2002b). *Réponse du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant au document de consultation de l'Office des professions du Québec intitulé « La reconnaissance professionnelle des enseignantes et des enseignants »*. Québec : ministère de l'Éducation, 31 p.

Québec. Commission de l'éducation en langue anglaise (2003). *Profil des enseignants comme clé de voûte de la mise en œuvre de la réforme au secondaire*. Rapport au ministre de l'Éducation. Montréal : ministère de l'Éducation, 26 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (1970). « Avis du Conseil supérieur de l'éducation sur une politique de la formation des maîtres ». Dans *Rapport d'activité du CSE 1967-68 et 1968-69*. Québec : Le Conseil, p. 252-263.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (1987). *L'éducation aujourd'hui : une société en changement, des besoins en émergence*. Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation. Sainte-Foy : Le Conseil, 64 p.

Québec. Ministère de l'éducation (1997a). *Prendre le virage du succès. Plan d'action pour la réforme de l'éducation*. Québec : Le Ministère, 55 p.

Québec. Ministère de l'éducation (1997b). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation - En bref*. http://www.meq.gouv.qc.ca/reforme/7lignes.htm (11 mai 2004).

UNESCO, Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^{e} siècle, Jacques Delors (prés.) (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris : UNESCO, Odile Jacob, 311 p.

ANNEXE 1

Québec

Gouvernement du Québec
Le ministre d'État à l'Éducation et à l'Emploi

Québec, le 18 novembre 2002

Monsieur Jean-Pierre Proulx
Président
Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Sainte-Foy (Québec) G1V 5B2

Monsieur le Président,

Depuis la réforme de la formation des maîtres entreprise en 1992, le contexte éducatif dans lequel cette formation s'insère subit d'importantes pressions provoquées, entre autres, par la réforme en profondeur du système d'éducation, par la révision à la fois des programmes de formation des jeunes et de ceux des maîtres. À ces situations connues s'ajoutent des problématiques nouvelles liées notamment à l'insertion professionnelle de la relève de même qu'à la difficulté de retenir en fonction les maîtres nouvellement formés.

Actuellement, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) se penche sur l'éventuel et épineux problème de pénurie d'effectif enseignant sans lequel l'adaptation des écoles aux urgents besoins de la société ne saurait se faire. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité s'avère être une préoccupation majeure pour les pays membres de l'OCDE, dont nous sommes.

Je reconnais que des efforts importants ont été et sont encore déployés pour résoudre ce problème. À cet égard, le Conseil lui-même a fait avancer la réflexion dans ses rapports annuels et ses avis, notamment dans son rapport de 2000-2001 sur l'état et les besoins de l'éducation *La gouverne de l'éducation, logique marchande ou processus politique*. Le Conseil proposait alors, entre autres mesures, la mise en place d'un cadre d'adaptation et de renouvellement permanents des pratiques éducatives. Il en est de même du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant qui a fourni des avis fort pertinents, tel *Offrir la profession en héritage* pour n'en citer qu'un.

Cependant, il me paraît que nous tirerions tous profit d'une nouvelle mise au point éclairée sur une question qui est complexe, mais dont les enjeux sont très importants pour notre société.

C'est pourquoi je demande formellement aujourd'hui au Conseil supérieur de l'éducation un avis sur le sens et l'importance que la société québécoise entend donner à la profession enseignante en mettant en relief la vision globale de cette profession dans une perspective de renouvellement, de professionnalisation et surtout de valorisation de celle-ci. En outre, il me paraît indiqué qu'un avis d'une telle importance me soit transmis au cours de l'année scolaire 2003-2004.

Comme vous le savez déjà, le ministère de l'Éducation s'est engagé depuis 1997 dans une réforme en profondeur du curriculum. Cette réforme s'amorcera, à compter de 2004, en 1re secondaire.

Par ailleurs, il est acquis qu'au secondaire le réseau privé s'avère le choix de plusieurs parents, particulièrement en raison de l'offre d'encadrement plus soutenu.

La conjugaison de ces deux constats m'amène à considérer comme important d'avoir en main un éclairage portant sur les modèles d'encadrement les plus intéressants à privilégier pour les jeunes du secondaire. Les modèles ayant connu du succès ici et ailleurs devraient permettre de hausser la réussite éducative du plus grand nombre de jeunes et de rendre le réseau public plus compétitif.

La réflexion sur l'encadrement devrait, notamment, toucher aux formules de tutorat, de titulariat et de mentorat. L'avis attendu devrait également préciser les avantages et les inconvénients tant sur le plan pédagogique que sur le plan organisationnel de même que les conditions facilitant l'implantation des différentes formules d'encadrement, en tenant compte des divers intervenants et des encadrements en vigueur.

Il serait inopportun de ne pas profiter de l'implantation de la réforme du curriculum au secondaire et du renouvellement de l'offre de services que cela suppose pour intégrer de nouvelles formules d'encadrement qui s'harmoniseraient avec les visées du Programme de formation de l'école québécoise.

Par conséquent, j'adresse une demande au Conseil supérieur de l'éducation afin de recevoir, d'ici la fin de l'année 2003, un avis portant sur les modèles d'encadrement à privilégier pour assurer la réussite du plus grand nombre de jeunes en précisant les conditions favorisant une implantation optimale de la réforme en cohérence avec le calendrier d'implantation prévu.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

SYLVAIN SIMARD

ANNEXE 2 EXPERTS INVITÉS À L'OCCASION DES RÉUNIONS CONJOINTES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Serge Desgagnés, professeur à l'Université Laval et chercheur au Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE) et au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

- M. Desgagnés a présenté une conférence ayant pour thème « La contribution de l'approche collaborative de recherche en éducation au développement professionnel des enseignantes et des enseignants ».

Clermont Gauthier, professeur à l'Université Laval et titulaire de la Chaire de recherche du Canada en étude de la formation à l'enseignement.

- M. Gauthier a présenté une conférence ayant pour thème « Les orientations et les compétences pour la formation à l'enseignement ».

Michel Gravel, Nancy Ouellet et Marie-Caroline Côté, Commission scolaire du Lac-Saint-Jean.

- M. Gravel et M^{mes} Ouellet et Côté ont présenté un outil favorisant le développement professionnel des gestionnaires des établissements scolaires, soit le Plan d'apprentissage personnalisé.

- Gravel, Michel et autres (2003). *Plan d'apprentissage personnalisé. Gestionnaires scolaires*. Alma : FORGES-COM, 230 p.

Jean-Claude Tardif, directeur du Service de l'action professionnelle et sociale (CSQ).

- M. Tardif a présenté une conférence ayant pour thème « Syndicalisme et professionnalisme en éducation ».

Maurice Tardif, professeur à l'Université de Montréal et directeur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

- M. Tardif a présenté une conférence ayant pour thème « La profession enseignante : évolution et prospective ».

ANNEXE 3 FICHES TRANSMISES AUX ORGANISMES D'ÉDUCATION

APPEL DE MÉMOIRES

AUPRÈS D'ORGANISMES CONCERNÉS PAR LA PROFESSION ENSEIGNANTE AU QUÉBEC

FICHE POUR GUIDER

LA PRÉPARATION DU MÉMOIRE SUR LA PROFESSION ENSEIGNANTE

EN FONCTION DE LA DEMANDE DU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Lors de sa dernière réunion, le Conseil a choisi d'examiner la profession enseignante à partir des questions formulées par M. Sylvain Simard, alors ministre de l'Éducation, dans la demande qu'il a transmise au Conseil (voir la lettre du 12 juin 2003 du président du Conseil, M. Jean-Pierre Proulx). En juin dernier, M. Pierre Reid, ministre de l'Éducation, a confirmé le mandat du Conseil pour l'élaboration de l'avis sur la profession enseignante. Dans sa lettre au président du Conseil, le ministre formulait sa demande en ces termes :

> *[...] je demande formellement aujourd'hui au Conseil supérieur de l'éducation un avis sur le sens et l'importance que la société québécoise entend donner à la profession enseignante en mettant en relief la vision globale de cette profession dans une perspective de renouvellement, de professionnalisation et surtout la valorisation de celle-ci.*
> (Extrait de la lettre du ministre de l'Éducation.)

Le Conseil souhaite enrichir sa réflexion en prenant appui sur des consultations auprès d'acteurs de la société québécoise concernés par la thématique à l'étude. Il souhaite ainsi prendre connaissance des positions de votre organisme en ce qui a trait, notamment, aux thématiques mentionnées ci-dessous. Ces thématiques sont présentées à titre indicatif seulement, afin de vous permettre de mieux cerner le champ des préoccupations du Conseil pour l'élaboration de son avis sur la profession enseignante.

1) L'évolution de la profession enseignante, tant dans la nature de ses fonctions que dans ses conditions d'exercice

Le Conseil souhaite connaître le point de vue de votre organisme sur l'évolution de la profession enseignante en prenant en compte les deux dimensions suivantes :

- le mouvement de transformation de la profession enseignante, dont l'origine remonte bien avant les États généraux sur l'éducation de 1995 et la mise en place de la réforme;

- le contexte de l'école québécoise en devenir : Dans son avis de janvier 2003, intitulé *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*, le Conseil prenait acte de l'ampleur des changements en cours actuellement. En effet, l'école québécoise actuelle est en transformation, ce qui appelle une réflexion sur le nouveau rôle du personnel enseignant dans la mise en œuvre de la triple mission de l'école : instruire, socialiser et qualifier.

2) L'effet de l'évolution de la profession enseignante sur ses différentes composantes et sur son organisation

Le Conseil souhaite connaître le point de vue de votre organisme sur l'organisation des différentes composantes de la profession enseignante, compte tenu de son évolution. Ces composantes sont notamment les suivantes :

- l'accès à la profession :
- la formation;
- l'insertion professionnelle, etc.;

- l'exercice de la profession :
- l'autonomie;
- la responsabilité professionnelle et sociale;
- la reconnaissance de la profession, etc.;

- le cheminement de carrière :
- la formation continue;
- les diverses fonctions exercées, qu'elles soient reconnues ou non, etc.

- la gestion de la profession concernant :
- le développement de la profession;
- l'éthique dans la profession;
- le droit d'exercice;
- l'évaluation de la pratique enseignante;
- l'obligation de rendre des comptes;
- la gouvernance de la profession, etc.

3) Les enjeux en présence et les défis à relever, compte tenu de l'évolution de la profession

- Le Conseil souhaite entendre le point de vue de votre organisme au sujet :
- des principaux enjeux en présence pour le milieu de l'éducation et, plus généralement, pour la société québécoise;
- des défis que les différents acteurs ont à relever compte tenu de l'évolution de la profession enseignante.

En définitive, à la suite de votre réflexion sur les thématiques précédentes, quel sens donnez-vous à la profession enseignante? Comment favoriser son développement? Quelle importance sociale devrait lui être accordée?

ANNEXE 4 LISTE DES ORGANISMES QUI ONT FAIT PARVENIR UN MÉMOIRE AU CONSEIL DANS LE CADRE DE SA CONSULTATION

1. Association d'éducation préscolaire du Québec (AEPQ)
2. Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ)
3. Association des professeurs de sciences du Québec (APSQ)
4. Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES)
5. Association of Teachers of English of Quebec (Association des professeurs d'anglais du Québec) (ATEQ)
6. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ)
7. Association québécoise des éducateurs et éducatrices du primaire (AQEP)
8. Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE)
9. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et quatre Chaires de recherche du Canada (sur le personnel et les métiers de l'éducation; sur l'étude de la formation à l'enseignement; sur l'intervention éducative; sur les technologies de l'information et de la communication)
10. Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ)
11. Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ)
12. Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ)
13. Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) et Association des directrices générales et des directeurs généraux des commissions scolaires (ADIGECS)
14. Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP)
15. Fédération des femmes du Québec (FFQ)
16. Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ)
17. Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN)
18. Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (FQDE)
19. Quebec Association of Independant Schools (Association des écoles privées du Québec) (QAIS)
20. Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec (SPEAQ)
21. Université de Montréal - Faculté des sciences de l'éducation
22. Université du Québec à Montréal - Faculté des sciences de l'éducation
23. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue - Unité d'enseignement et de recherche en éducation
24. Université du Québec en Outaouais - Département des sciences de l'éducation
25. Université Laval - Faculté des sciences de l'éducation

Mémoires reçus par le Conseil à la suite d'une initiative personnelle d'individus ou d'organismes

26. Groupe d'étudiants en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal, sous la direction du professeur Pierre Toussaint
27. Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)
28. DR. Paul Bennett, Lower Canada College (Montréal)
29. M. Georges Leroux, département de philosophie, Université du Québec à Montréal
30. Université du Québec à Montréal - Faculté des arts

ANNEXE 5

LISTE DES MEMBRES DU COMITÉ DES AUDIENCES

Robert Céré, président de la Commission et membre du Conseil supérieur de l'éducation

De la Commission de l'enseignement primaire :
Yvon Bellemarre
Martine Bergeron
Pauline Ladouceur

De la Commission de l'enseignement secondaire :
Josée Péthel
Joane Simard
Josée St-Pierre

Marie-Josée Larocque, secrétaire des audiences et agente de recherche à la permanence du Conseil supérieur de l'éducation

ANNEXE 6 PERSONNES RENCONTRÉES LORS DES AUDIENCES DE NOVEMBRE 2003

Paul Boisvenu, directeur général
Jean-Marc St-Jacques, président du conseil d'administration
Louis Normandeau, rédacteur
Hélène Gaudet-Chandler, directrice des affaires administratives
Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP)

Diane Dagenais, membre du conseil d'administration
Association québécoise des éducateurs et éducatrices du primaire (AQEP)

Joanne Fortier, présidente
Esther Paradis, conseillère à la vie professionnelle
Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ)

Denyse Gagnon-Messier, présidente
Jack Ligneau, directeur
Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ)

Diane Miron, présidente
Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ)

Serge Morin, président
Marie-France Dussault, personne-ressource
Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (FQDE)

Micheline Schinck, présidente
Monique Mainella, vice-présidente
Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec (SPEAQ)

Caroline Senneville, vice-présidente
Céline Twigg, déléguée à la coordination du regroupement privé
André Chartrand, comité « École et société »
Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (FNEEQ-CSN)

Marc Turgeon, président
Association québécoise des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ)

ANNEXE 7 QUELQUES CARACTÉRISTIQUES DES RÉPONDANTES ET DES RÉPONDANTS

En tout, 54 enseignantes et enseignants et 3 orthopédagogues ont participé à la consultation menée par le Conseil supérieur de l'éducation sur la profession enseignante. Il faut se rappeler que l'un des critères déterminants de la sélection des projets aux fins de cette consultation se résume à ceci : une équipe engagée dans un projet, depuis au moins un an si possible. Ce projet pouvait être le fruit d'initiatives professionnelles ou institutionnelles ou encore répondre à des exigences institutionnelles ou ministérielles. Ces personnes enseignent[81] à tous les échelons ou cycles du primaire et du secondaire, en général au secteur régulier. Dans un cas, il s'agit de l'adaptation scolaire et, dans onze cas, en plus du secteur régulier, du programme d'éducation internationale.

Les répondantes et les répondants du secondaire enseignent dans diverses disciplines : français, anglais, mathématiques, informatique, physique et sciences, écologie, biologie, géographie, histoire, sciences humaines, morale, économie familiale, formation personnelle et sociale, éducation physique, arts plastiques. Les projets regroupent systématiquement des personnes d'horizons disciplinaires variés.

Les trois tableaux qui suivent donnent des informations supplémentaires concernant certaines caractéristiques des répondantes et des répondants.

Tableau 1
Répartition des répondants selon l'ordre d'enseignement et le sexe

Ordre d'enseignement	Hommes	Femmes	Total
Primaire	1	22	23
Secondaire	17	17	34
Total	18	39	57

Tableau 2
Répartition des répondants selon l'ordre d'enseignement et l'expérience dans l'enseignement

	Expérience dans l'enseignement							
Ordre d'enseignement	De 1 à 5 ans	De 6 à 10 ans	De 11 à 15 ans	De 16 à 20 ans	De 21 à 25 ans	26 et plus	Autre	Total
Primaire	4	9	4	5	0	1	0	23
Secondaire	6	10	6	4	1	6	1	34
Total	10	19	10	9	1	7	1	57

L'information sur le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement n'est pas disponible pour l'un des répondants (autre).

Tableau 3
Répartition des répondants par cycle

		Primaire				Secondaire		
Préscolaire	1^er^ cycle	2^e^ cycle	3^e^ cycle	Plus d'un cycle	1^er^ cycle	2^e^ cycle	Les deux cycles	Non spécifié
4	5	4	6	4	16	2	9	7
		23				34		

L'information n'est pas disponible pour sept enseignantes et enseignants du secondaire (non spécifié).

---

[81] Ou ont récemment enseigné ; quatre personnes ont été complètement dégagées de l'enseignement pendant leur participation au projet.

ANNEXE 8

GUIDE DE DISCUSSION POUR LA CONSULTATION DES GROUPES D'ENSEIGNANTES ET D'ENSEIGNANTS REGROUPÉS AUTOUR D'UN PROJET

PRÉSENTATION

- Mot de bienvenue et présentation des représentants du Conseil supérieur de l'éducation
- Brèves explications concernant le contexte et les objectifs de la rencontre
- Rôle de l'animateur, du ou de la secrétaire de la rencontre et des participants
- Déroulement de la rencontre : durée, enregistrement, etc.
- Questions et commentaires des participants, s'il y a lieu
- Présentation des participants : nom, prénom, classe dans laquelle la personne enseigne, expérience dans l'enseignement, ancienneté, perfectionnement

MISE EN SITUATION

Demander aux participants de préciser brièvement en quoi consiste leur projet : nature du projet, objectifs, personnes impliquées, déroulement, principales étapes, résultats attendus, etc.

ORIGINE DU PROJET

Demander aux participants de donner les raisons qui les ont incités à mettre le projet sur pied

- Pourquoi vous impliquez-vous dans un projet à ce moment-ci de votre carrière?
- Pourquoi avez-vous choisi ce projet en particulier?
- Pourquoi le faire en groupe?
- Bref, à quels besoins répondait la mise en œuvre de ce projet?

1. Impact du projet

Cette portion de la discussion vise à cerner les conséquences du projet sur la pratique enseignante des participants (compétences mobilisées ou développées) et les éléments de fierté qui s'en dégagent.

1.1 Pratique enseignante

- Tout d'abord, demander aux participants de répondre spontanément aux questions suivantes :
  - Est-ce que votre pratique a changé depuis que vous êtes impliqué dans le projet?
  - Est-ce que le projet a affecté votre sentiment de compétence?
- Puis, vérifier avec eux si le projet a eu un impact au regard des aspects suivants, s'ils n'ont pas été abordés :
  - Pratiques mobilisées dans le cadre du projet
  - Pratiques plus générales (transférabilité des pratiques mobilisées ou développées dans le projet)
  - Motivation
  - Sentiment d'autonomie professionnelle
  - Interactions et collaborations dans l'établissement
  - Impact du projet « ailleurs » que dans l'établissement (colloques, publications, etc.)
  - Sentiment de responsabilité (individuelle et collective)
  - Élargissement de leur fonction (dépassement de leur rôle professionnel)

1.2 Éléments de fierté

- Tout d'abord, demander aux participants de répondre spontanément à la question suivante :
  - Y a-t-il certains aspects du projet qui sont source de valorisation ou de reconnaissance professionnelle pour vous?
- Puis, vérifier avec eux les aspects suivants, s'ils n'ont pas été abordés :
  - Conséquences du projet sur l'apprentissage des élèves
  - Reconnaissance de l'expertise développée
  - Sentiment de compétence et de contrôle sur son travail
  - Possibilité de diffusion du projet dans d'autres contextes (valorisation)

Pour que les enseignants en viennent à travailler à un projet comme vous le faites, quelles sont les deux conditions les plus importantes qui doivent être remplies?

2. Difficultés éprouvées

Cette portion de la discussion est centrée sur les difficultés éprouvées dans le processus de travail.

N.B. : La notion de difficultés doit être comprise dans son sens large. Ainsi, il peut s'agir de tensions survenues entre participants, d'incidents critiques (points de rupture et dénouement), de défis qui se sont posés, de besoins de divers types qui ont émergé, du soutien qui leur a été et leur est indispensable.

- Tout d'abord, demander spontanément aux participants quelles sont les principales difficultés qu'ils ont rencontrées, à ce jour, et qui auraient pu faire avorter le projet. (En cas d'hésitations, préciser la notion de difficultés.)
- Puis, vérifier avec eux si les aspects suivants ont joué un rôle, s'ils n'ont pas été abordés :
  - Difficulté à prendre une distance par rapport aux préoccupations immédiates de la classe
  - Apprentissage du processus de travail en groupe
    - Besoin précis :
    - Personne-ressource pour de l'information
    - Budget permettant de suivre une formation
    - Personne-ressource pour de l'accompagnement
  - Organisation du travail :
    - Temps de concertation
    - Espace pour la concertation
    - Possibilité d'un accompagnement mutuel dans la classe (réduction de la prise de risques)
  - Confiance et soutien de la part de la direction, de l'équipe-école, du conseil d'établissement, des collègues, de la commission scolaire, etc.
  - Organisation du travail

3. Avenir de la profession

Cette dernière portion de la rencontre vise à élargir la discussion sur l'avenir de la profession enseignante.

- Du point de vue de l'exercice de la profession
  - Quels sont les principaux obstacles (actuels et à moyen terme) qui nuisent au développement continu des pratiques et des compétences des enseignants?
  - Quels sont les leviers, les appuis ou les conditions (locaux ou autres) qui peuvent favoriser la prise en charge par le personnel enseignant du développement continu de ses pratiques et de ses compétences?
- Avec ce projet, vous avez entrepris un cheminement qui est en rupture avec votre pratique habituelle. Dans ce contexte, que souhaiteriez-vous que devienne la profession enseignante d'ici dix ou quinze ans?

4. Mot de la fin et remerciements

Gilles Roy, consultant
Avec la collaboration de Suzanne Mainville
et de Hélène Pinard

ANNEXE 9 MISSION ET COMPOSITION DES COMITÉS ET DE LA COMMISSION DU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)

« Le Comité est composé de neuf membres nommés par le ministre après consultation des organismes intéressés :

1. le président qui est, en alternance, un membre du personnel professionnel de l'enseignement et une personne du milieu de l'enseignement universitaire;
2. trois membres sont enseignants aux ordres d'enseignement primaire ou secondaire;
3. un membre est membre du personnel professionnel;
4. trois membres sont enseignants à l'ordre d'enseignement de niveau universitaire;
5. un membre est choisi parmi les personnes du milieu de l'enseignement de niveau universitaire qui ont une expérience du milieu préscolaire, primaire ou secondaire.

Au moins deux de ces membres sont représentatifs du milieu de l'enseignement en anglais.

En outre, le ministre peut nommer deux membres adjoints, l'un choisi parmi les employés du ministère de l'Éducation, l'autre parmi le personnel d'encadrement des commissions scolaires.

Les membres associés n'ont pas droit de vote. » (Extrait de la Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. I-13.3, 477.14.)

« Le Comité a pour mission de conseiller le ministre sur toute question relative à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement aux ordres d'enseignement primaire et secondaire.

Pour l'exercice de sa mission, le Comité :

1° examine et agrée les programmes de formation à l'enseignement touchant l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire;
2° recommande au ministre les programmes de formation à l'enseignement aux fins de l'obtention d'une autorisation d'enseigner;
3° donne son avis au ministre sur la définition des compétences attendues des enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire. »

(Extrait de la Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. I-13.3, 477.15.)

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE)

« Le Comité est composé de seize membres, dont quinze sont nommés par le ministre :

1. un président;
2. six membres sont choisis parmi les personnes qui exercent une fonction pédagogique aux ordres d'enseignement primaire et secondaire;
3. trois membres sont choisis parmi les commissaires et les membres du personnel d'encadrement des commissions scolaires, dont un directeur d'établissement;
4. trois membres représentatifs du milieu de l'enseignement de niveau universitaire;
5. un membre est choisi parmi les parents, les élèves ou les dirigeants d'entreprises;
6. un membre est choisi parmi les employés du ministère de l'Éducation.

Au moins deux de ses membres sont représentatifs du milieu de l'enseignement en anglais.

Le président du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement est également membre du Comité. (Extrait de la Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. I-13.3, 477.17.)

« Le Comité a pour mission de conseiller le ministre sur toute question relative aux orientations de la formation du personnel enseignant aux ordres d'enseignement primaire et secondaire.

Il peut en outre, à la demande du ministre ou de sa propre initiative, proposer des orientations et faire des recommandations au ministre sur les sujets suivants :

1° l'identification des priorités en matière de formation à l'enseignement;
2° les projets de règlements relatifs à la formation du personnel enseignant;
3° la formation à l'enseignement, qu'il s'agisse de formation initiale ou de formation continue;
4° tout aspect de la profession enseignante lié à la formation des enseignants. »

(Extrait de la Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. I-13.3, 477.18.)

Commission des programmes d'études

La Commission a été créée en 1997. Sa mission est de conseiller le ministre sur toute question relative aux programmes d'études qu'il établit en application de l'article 461 de la Loi sur l'instruction publique.

« Dans l'exercice de sa mission, la Commission fait au ministre des recommandations sur :

1° les orientations et les encadrements généraux qui serviront de guides pour l'établissement des programmes d'études;
2° le calendrier d'élaboration, d'implantation et de révision des programmes d'études;
3° l'approbation des programmes d'études;
4° l'adaptation continue des programmes d'études. »

http://www.cpe.gouv.qc.ca/commission1.htm. (9 juillet 2003)

« La Commission est composée de onze membres, dont une présidente, nommés par le ministre :

1. cinq membres sont représentatifs des enseignants aux ordres d'enseignement primaire et secondaire;
2. un membre est représentatif du personnel professionnel;
3. un membre est représentatif du personnel cadre ou est la directrice générale ou le directeur général d'une commission scolaire;
4. un membre est représentatif du milieu de l'enseignement collégial;
5. deux membres sont représentatifs du milieu de l'enseignement universitaire;
6. un membre est représentatif des parents d'élèves fréquentant une école primaire ou secondaire.

Au moins deux de ces membres sont représentatifs du milieu de l'enseignement en anglais. » http://www.cpe.gouv.qc.ca/commission1.htm. (9 juillet 2003)

Comité d'évaluation des ressources didactiques

Le Comité d'évaluation des ressources didactiques, composé en partie d'enseignants, a également été créé en 1997. Son mandat est le suivant :

« Le Comité a pour mission de conseiller le ministre sur toute question relative aux manuels scolaires, au matériel didactique ou aux catégories de matériel didactique.

Dans l'exercice de sa mission, le Comité recommande au ministre les critères d'approbation des ressources didactiques et l'approbation des ressources didactiques.

Le Comité doit donner son avis au ministre sur toute question qu'il lui soumet relativement à l'évaluation, à l'approbation, à l'implantation et à la révision des ressources didactiques.

Le Comité peut saisir le ministre de toute question relative aux ressources didactiques et solliciter et recevoir les observations et les suggestions d'individus ou de groupes sur toute question relative à telle matière. » http://www.meq.gouv.qc.ca/ADMINIST/cerd.htm. (16 juillet 2003)

« Le Comité est composé de treize membres, dont un président, nommés par le ministre :

1. six membres sont choisis parmi les personnes qui exercent une fonction pédagogique, dont trois au sein des commissions scolaires francophones, un au sein des commissions scolaires anglophones, un au sein d'un établissement d'enseignement privé qui dispense, à l'ordre de l'enseignement primaire ou secondaire, l'enseignement en français et un au sein d'un tel établissement qui dispense l'enseignement en anglais;
2. deux membres sont choisis parmi les directeurs d'école, l'un à l'ordre de l'enseignement primaire, l'autre à l'ordre de l'enseignement secondaire;
3. deux membres sont parents d'élèves fréquentant une école primaire ou secondaire;
4. un membre est représentatif d'une association d'éditeurs de livres;
5. un membre est choisi parmi les représentants des commissions scolaires;
6. un membre est un spécialiste de l'ordre universitaire en technologie éducative ou en didactique. » http://www.meq.gouv.qc.ca/ADMINIST/cerd.htm. (16 juillet 2003)

ANNEXE 10 LES DOUZE ÉLÉMENTS DU RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES POUR LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT (MEQ, 2001)

Les compétences liées aux fondements de la formation :

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

Les compétences liées à l'acte d'enseigner :

3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

Les compétences liées au nouveau contexte social et scolaire :

7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.

Les compétences liées au développement d'une identité professionnelle :

11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Source : MEQ, 2001

ANNEXE 11 LE CONSEIL PÉDAGOGIQUE INTERDISCIPLINAIRE DU QUÉBEC (CPIQ)

La nature, la mission et les modes d'action

La nature

Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ) est un organisme privé sans but lucratif. Il regroupe 30 associations professionnelles d'enseignantes et d'enseignants du Québec qui représentent près de 15 000 membres, du préscolaire-primaire jusqu'à l'université.

Créé en 1968, comme organisme de regroupement des associations professionnelles, le CPIQ a été incorporé en 1979.

La mission

Le CPIQ a comme mission de contribuer au développement de la pédagogie et de la compétence professionnelle des enseignantes et des enseignants, pour une meilleure qualité de l'enseignement et de l'éducation au Québec.

Les modes d'action

Le CPIQ accomplit sa mission par des interventions sur les fondements et les finalités de l'éducation, sur les curriculums et les programmes d'études, sur l'évaluation des apprentissages, sur les méthodes et les approches éducatives, sur le matériel pédagogique et didactique, sur la formation initiale et la formation continue du personnel enseignant.

Pour ce faire, le CPIQ est devenu un carrefour unique en pédagogie. Il favorise ainsi la circulation de l'information et les échanges entre les différentes associations professionnelles, les organismes et les institutions en éducation.

Le CPIQ publie des bulletins, prépare des avis ou des mémoires, participe à des comités et à des groupes de travail, à des tables nationales et à divers événements en éducation. Il organise aussi des colloques et des forums et pilote certaines opérations dans le réseau scolaire.

Extrait du site Internet du CPIQ : http://www.conseil-cpiq.qc.ca/cpiq_a.html (4 mai 2004)

ANNEXE 12 EXTRAITS DU PROGRAMME ÉLECTORAL DU PARTI LIBÉRAL DU QUÉBEC, PRÉPARÉ EN VUE DES ÉLECTIONS GÉNÉRALES D'AVRIL 2003

ÉGALITÉ DES CHANCES

et réussite en éducation

PRIORITÉS D'ACTIONS POLITIQUES
POUR LES RÉSEAUX D'ÉDUCATION QUÉBÉCOIS

DOCUMENT DE TRAVAIL
Mars 2003
Parti libéral du Québec
P. 33-35

Dans un avis récent, l'Office des professions reconnait que l'enseignement répond aux critères de la loi et peut être considéré comme une véritable profession. L'Office souligne que des améliorations doivent être apportées aux questions entourant la qualification des enseignants, l'évaluation professionnelle et le contrôle disciplinaire, et que les mécanismes existants dans le milieu des professions reconnues pourrait inspirer ces changements. Il s'agit d'une première démonstration par un observateur neutre de la tâche complexe qu'est l'enseignement et des exigences de qualification qui s'ensuivent. Toutefois, l'Office coupe court à son analyse, se satisfait de constater que c'est le ministère de l'Éducation qui agit comme ordre professionnel et ne va pas plus loin. La conclusion logique de la démonstration de l'Office conduit plutôt à reconnaitre la nécessité de la création d'un ordre professionnel indépendant qui donnerait à la profession le statut qu'elle mérite et qui rassurerait le public.

On peut très bien conclure à cet égard, que si le rôle du ministère de l'Éducation dans la détermination des conditions d'accès à l'enseignement au primaire et au secondaire, la délivrance des permis d'enseigner, l'agrément des programmes universitaires de formation des enseignants et les plaintes disciplinaires contre les enseignants se justifiait à l'époque, alors que les enseignants n'étaient pas considérés comme des professionnels mais bien de simples salariés, ce n'est plus le cas aujourd'hui. Cette lourde tutelle ministérielle semble nuire à l'évolution de la profession. En effet, pour le Ministère, la formation des enseignants, son adaptation aux besoins nouveaux se retrouve généralement loin sur sa liste de priorités. Les retards considérables et nombreux à signifier les changements nécessaires à la formation des enseignants et à intégrer les nouveaux besoins de formation lors des réformes successives démontrent qu'il semble incapable de s'acquitter convenablement des responsabilités de régulation de la profession dont il s'est emparé à l'époque. Nous croyons, à l'instar d'autres professions, qu'un organisme indépendant du gouvernement formé de représentants compétents du milieu de l'enseignement, est à même de déterminer les conditions d'accès, les profils de formations de base et d'appoint nécessaires, ainsi que leur évolution dans le temps afin d'assurer la présence d'enseignantes et d'enseignants compétents.

D'ailleurs, force est de constater que ceux qui représentent le public, notamment les parents, les administrateurs du réseau et les facultés en sciences de l'éducation se sont prononcés en faveur de la création d'un ordre professionnel des enseignants. Nous croyons qu'il est temps de reconnaître que la profession enseignante est mûre pour assumer de nouvelles responsabilités.

(...)

MOYENS

Afin d'assurer une gouvernance plus efficace des réseaux d'éducation, de favoriser une plus grande responsabilisation de ces mêmes réseaux, d'assurer une meilleure information aux parents et aux étudiants sur les établissements d'enseignement et de valoriser la profession enseignante, un gouvernement du Parti libéral du Québec verra à :

(...)

- Soumettre à une consultation en commission parlementaire un projet de création d'un ordre professionnel des enseignants et du transfert des responsabilités du ministère de l'Éducation qui en découle.

ANNEXE 13 DESCRIPTION DU « CRITÈRE DE CAPACITÉ »

Extrait de :

Entente intervenue entre d'une part,
le Comité patronal de négociation pour
les commissions scolaires francophones (CPNCF)
et d'autre part, la Centrale de l'enseignement
du Québec(CEQ) pour le compte des syndicats
d'enseignantes et d'enseignants
qu'elles représentent, mai 2000, 5-3.13,
section 4

SECTION 4 CAPACITÉ

5-3.13 L'enseignante ou l'enseignant appelé à changer de discipline doit en avoir la capacité. Est réputé répondre aux exigences de la discipline l'enseignante ou l'enseignant qui répond à l'un des critères suivants :

a) avoir un brevet spécialisé ou un certificat spécialisé[82] pour la discipline visée. Toutefois, l'enseignante ou l'enseignant qui détient un brevet d'enseignement qui ne comporte pas de mention de spécialité est réputé capable d'enseigner aux élèves autres qu'aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage soit au niveau primaire comme titulaire soit au niveau secondaire dans les disciplines de formation générale autres que l'éducation physique, la musique, les arts plastiques et l'informatique. De même, l'enseignante ou l'enseignant détenant un brevet spécialisé ou un certificat spécialisé en éducation physique est réputé capable d'enseigner l'éducation physique aux élèves du préscolaire, du niveau primaire et du niveau secondaire;

b) avoir l'expérience d'enseignement d'au moins un (1) an à temps complet, ou l'équivalent à temps partiel, dans la discipline visée à l'intérieur des cinq (5) dernières années;

c) avoir complété quinze (15) crédits de spécialisation dans la discipline visée, dans le cadre d'un même programme d'études. Si, lors de l'affectation et de la mutation, aucune candidate ou aucun candidat ne répond à l'un des critères précédents, une enseignante ou un enseignant peut être reconnu capable par la commission de combler un besoin dans la discipline visée si elle ou il possède des qualifications spécifiques ou si elle ou il possède des connaissances particulières dans la discipline visée ou si elle ou il a une expérience pertinente. La commission et le syndicat peuvent modifier ou remplacer le présent alinéa.

Si, pour des raisons exceptionnelles, la commission estime nécessaire d'avoir des exigences particulières, celles-ci doivent être préalablement déterminées après consultation du syndicat. Ces exigences doivent être directement reliées au besoin à combler soit à cause de la clientèle visée (sourde ou sourd, aveugle, etc.), soit à cause de la nature même de la matière à enseigner (cours de violon, natation, etc.). De plus, des exigences particulières ne peuvent être déterminées que si elles sont requises par la commission pour les autres postes identiques. La commission et le syndicat peuvent modifier ou remplacer le présent alinéa.

---

[82] À l'inclusion d'un brevet émis depuis le 10 septembre 1997 mentionnant le programme à l'appui de l'autorisation d'enseigner, la mention de ce programme équivalant à une mention de spécialité, pour la discipline visée.

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

PRÉSIDENT

Robert CÉRÉ
Chargé de cours
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

MEMBRES

Yvon BELLEMARE
Directeur à la retraite
Commission scolaire de l'Énergie

Nicole BENOÎT
Travailleuse autonome
Recherche et production

Martine BERGERON
Enseignante
École alternative Saint-Sacrement
Commission scolaire du Chemin-du-Roy

David A. DILLON
Professeur
Faculté des sciences de l'éducation
Université McGill

Guy FAUCHER
Directeur des Services éducatifs
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Nicole GENEST-GERVAIS
Directrice de regroupement
Commission scolaire de Montréal

Pauline LADOUCEUR
Professeure invitée à l'Université du Québec à Montréal
Enseignante
École des Quatre-Vents
Commission scolaire Marie-Victorin

Louise LEDUC
Directrice
Direction du primaire
Collège Bourget

Pierre LÉGARÉ
Psychologue
École Immaculée-Conception
Commission scolaire des Chênes

Céline MARTEL
Enseignante
Cégep de Sainte-Foy

Madeleine PICHÉ
Directrice
École primaire Notre-Dame-du-Canada
Commission scolaire de la Capitale

Lude PIERRE
Conseillère pédagogique
Commission scolaire de Montréal

Michel RIVEST
Enseignant
École Nouvelle-Querbes
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

COORDONNATRICE

Suzanne Mainville

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation de cet avis, alors qu'elles étaient membres de la Commission au début des travaux :

Yvan DEMERS
Enseignant
École du Tremplin
Commission scolaire des Sommets

Nancy BÉRUBÉ
Enseignante
École Jacques-de-Chambly
Commission scolaire des Patriotes

Roger DELISLE
Coordonnateur de l'enseignement primaire
Commission scolaire de la Capitale

Marc ST-PIERRE
Président de la Commission
Directeur général adjoint
Commission scolaire de la Rivière-du-Nord

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

PRÉSIDENT

Robert CÉRÉ
Chargé de cours
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

MEMBRES

Ronald CANUEL
Directeur général
Commission scolaire Eastern Townships

Marie-Paule DESAULNIERS
Professeure
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

André DESCHÊNES
Consultant en éducation

Marthe FORTIN
Directrice
Académie Les Estacades
Commission scolaire du Chemin-du-Roy

Claude GIRARD
Directeur adjoint d'école primaire
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Michel GRAVEL
Directeur général
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

Pierre LACHANCE
Animateur RECIT
Conseiller pédagogique
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

Josée PÉTHEL
Directrice
École De La Petite-Bourgogne
Commission scolaire de Montréal

Christian PLANTE
Syndicat de l'enseignement
Commission scolaire de la Côte-du-Sud

Joane SIMARD
Technicienne en laboratoire
Pharmacie Normand Picard

Josée ST-PIERRE
Enseignante
Commission scolaire de Laval

Bruno TREMBLAY
Conseiller d'orientation
Aide pédagogique
Cégep Limoilou

COORDONNATRICE

Francine Richard

La personne suivante a aussi participé à la préparation de cet avis, alors qu'elle était membre de la Commission au début des travaux :

Martine BELCOURT
Enseignante de français
École secondaire du Tournesol
Commission scolaire des Sommets

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

MEMBRES

Jean-Pierre PROULX
Président

Rachida AZDOUZ
Responsable
Programme en relations interculturelles
Faculté d'éducation permanente
Université de Montréal

Robert CÉRÉ
Chargé de cours
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Édith CÔTÉ
Professeure titulaire
Vice-doyenne aux études
Faculté des sciences infirmières
Université Laval

Marthe COUTURE
Directrice adjointe
Centre de formation professionnelle Riverside Park
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

David D'ARRISSO
Agent de recherche et de planification
Bureau de l'enseignement et des programmes
Université du Québec à Montréal

Fernand DEGUISE
Consultant en éducation
Éducaf

Sophie DORAIS
Conseillère pédagogique
Service de la recherche et du développement
Cégep@distance

Louise Elaine FORTIER
Enseignante au secondaire
Académie Sainte-Marie
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Linda JUANÉDA
Directrice
École Terre-Soleil
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles

Claude LESSARD
Professeur titulaire
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Aline LÉTOURNEAU
Directrice à la retraite
Centre d'éducation des adultes de Bellechasse
Commission scolaire de la Côte-du-Sud

Denis MÉNARD
Directeur, Groupe Développement et Partenariat
Directeur, Centre de développement des composites du Québec
Directeur, Institut du transport avancé du Québec
Cégep de Saint-Jérôme

Raymond MÉNARD
Commissaire d'école
Commission scolaire au Cœur-des-Vallées
Conseiller
Municipalité de Plaisance

Marie-Josée ROY
Enseignante
École secondaire de l'Aubier
Commission scolaire des Navigateurs

Pâquerette SERGERIE
Présidente
Commission scolaire des Chic-Chocs

Marc ST-PIERRE
Directeur général adjoint
Commission scolaire de la Rivière-du-Nord

Brigitte TANGUAY
Consultante en services éducatifs

Michel TOUSSAINT
Directeur général à la retraite
Cégep de La Pocatière

MEMBRE ADJOINTE D'OFFICE

Marie-France GERMAIN
Sous-ministre adjointe à l'information et aux communications
Ministère de l'Éducation

SECRÉTAIRES CONJOINTES

Claire PRÉVOST-FOURNIER
Josée TURCOTTE

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation de cet avis, alors qu'elles étaient membres du Conseil au début des travaux :

Pierre HARRISON
Directeur des études
Cégep du Vieux Montréal

Eustathia MANIATIS
Directrice des services éducatifs
Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier

PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

AVIS

Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial	(2004)	50-0445
L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif	(2004)	50-0443
L'éducation des adultes : partenaires du développement local et régional	(2003)	50-0442
L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire	(2003)	50-0441
L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir	(2002)	50-0440
Les universités à l'heure du partenariat	(2002)	50-0439
Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite	(2002)	50-0438
Le projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Ajustements en matière d'enseignement moral et religieux	(2001)	50-0437
Pour un passage réussi de la formation professionnelle à la formation technique – Modification au Règlement sur le régime des études collégiales	(2001)	50-0436
Aménager le temps autrement – Une responsabilité de l'école secondaire	(2001)	50-0435
Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire – Comprendre, prévenir, intervenir	(2001)	50-0434
La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale	(2000)	50-0433
La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu	(2000)	50-0432
Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir	(2000)	50-0430
L'autorisation d'enseigner : projet de modification du règlement	(2000)	50-0429
Le projet de régime pédagogique du préscolaire, du primaire et du secondaire	(2000) (Épuisé)	50-0428
Les projets de régimes pédagogiques de la formation des adultes et de la formation professionnelle	(2000)	50-0427
Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles	(1999) (Épuisé)	50-0426
Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis	(1999)	50-0425
Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques	(1999)	50-0424
Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école	(1998)	50-0423
Modifications au règlement sur le Régime des études collégiales	(1998)	50-0422
La formation continue du personnel des entreprises. Un défi pour le réseau public d'éducation	(1998)	50-0421

Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider
(1998) 50-0420

L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire
(1998) 50-0419

Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles
(1998) 50-0418

Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement
(1997) (Épuisé) 50-0417

Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales
(1997) 50-0416

L'autorisation d'enseigner : le projet d'un règlement refondu
(1997) 50-0415

Projet de règlement modifiant le règlement sur le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire
(1997) 50-0414

L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté
(1996) 50-0413

Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire
(1996) 50-0412

Le financement des universités
(1996) 50-0411

Pour un accès réel des adultes à la formation continue
(1996) 50-0410

La création d'un établissement public d'enseignement collégial dans le sud de Lanaudière
(1996) 50-0409

Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action
(1996) 50-0408

La réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise
(1996) 50-0407

Pour la réforme du système éducatif : dix années de consultation et de réflexion
(1995) 50-0406

Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants
(1995) 50-0405

Projet de règlement modifiant le règlement sur le Régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale
(1995) (Épuisé) 50-0404

Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui
(1995) 50-0403

Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire
(1995) 50-0402

Le partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes
(1995) (Épuisé) 50-0401

Le projet de modifications au règlement sur le Régime des études collégiales
(1995) (Épuisé) 50-0400

La création d'un établissement d'enseignement collégial francophone dans l'ouest de l'Île de Montréal
(1995) 50-0399

Réactualiser la mission universitaire
(1995) 50-0398

RAPPORTS ANNUELS SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

2002-2003
Renouveler le corps professoral à l'université : des défis importants à mieux cerner
.... 50-0178

2001-2002
La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années
.... 50-0176

2000-2001
La gouverne de l'éducation : logique marchande ou processus politique?
50-0174

1999-2000
Éducation et nouvelles technologies. Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage
50-0172

1998-1999
L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement
50-0170

1997-1998
Éduquer à la citoyenneté
(Photocopie) 50-0168

1996-1997
L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager
50-0166

1995-1996
Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation
50-0164

1994-1995
Vers la maîtrise du changement en éducation
50-0162

ÉTUDES ET RECHERCHES

Les mesures d'encadrement des élèves au secondaire
(2004) 50-2097

L'état de situation et les prévisions de renouvellement du corps professoral dans les universités québécoises
(2004) 50-2096

Diversité, continuité et transformation du travail professoral dans les universités québécoises (1991 et 2003)
(2003) 50-2095

La participation de l'éducation aux travaux des CLD et des CRD portant sur le développement local et régional
(2003) 50-2094

Le rôle des *headteachers* en Angleterre et les enseignements à en tirer dans un contexte de décentralisation
(1999) 50-2093

Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes
(1999) 50-2092

Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise
(1999) 50-2091

La formation continue du personnel des entreprises. Vers la gestion des compétences par l'entreprise et par chaque employé
(1998) 50-2090

À propos de la régionalisation en éducation et du développement social. Étude exploratoire
(1997) 50-2089

Examen de certaines dimensions de l'insertion professionnelle liées au marché du travail
(1997)
50-2088

À propos des interventions d'insertion et de leur impact
(1997) 50-2087

Les conséquences psychologiques du chômage : une synthèse de la recherche
(1997) 50-2086

L'insertion professionnelle des diplômées et diplômés : le langage des chiffres
(1997) 50-2085

Vous pouvez consulter cet avis ainsi que ses abrégés (français et anglais)

en version électronique, en accédant au site du Conseil : (www.cse.gouv.qc.ca)

ou

en version papier, en en faisant la demande au Conseil :

- par téléphone : (418) 643-3851 (boîte vocale)
- par télécopieur : (418) 644-2530
- par courrier électronique : panorama@cse.gouv.qc.ca
- par la poste : 1175, avenue Lavigerie, bureau 180, Sainte-Foy (Québec) G1V 5B2.

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Sainte-Foy (Québec) G1V 5B2
Tél. : (418) 643-3850
http://www.cse.gouv.qc.ca